

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

PROFESNÍ ZAČÁTKY UČITELKY

MATEŘSKÉ ŠKOLY

PROFESSIONAL BEGINNINGS

OF A KINDERGARTEN TEACHER

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:	doc.PhDr. Eva Opravilová, CSc
Autor diplomové práce:	Ivona Pavlovová - Mlynářová
Studijní obor:	předškolní pedagogika
Forma studia:	kombinovaná
Diplomová práce dokončena:	duben 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne... 14.4.2009

Prostřednictvím své práce bych chtěla poděkovat Mgr. Janě Himmlové za to, že její zásluhou jsem se odhodlala ke studiu a ředitelce Mateřské školy Jirkov Evě Kozlerové za podporu a pomoc.

Další velké poděkování patří mojí rodině, která mi dodávala potřebnou sílu a energii.

V neposlední řadě si poděkování zaslouží doc.PhDr.Eva Opravilová CSc a všichni Ti, kteří mi poskytli důležité informace pro mou diplomovou práci.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na připravenost začínajících učitelek na samostatnou práci v mateřské škole z hlediska požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Teoretická část zpracovaná za pomoci odborné literatury koresponduje s tématy v praktické části práce. Definuje důležité odborné pojmy, přibližuje učitelskou profesi z několika úhlů pohledu - učitel obecně, začínající učitel, učitelka mateřské školy.

Praktická část práce se zaměřuje na začátečnické obtíže začínajících učitelek v souvislosti s odbornou přípravou na pedagogických školách a pedagogických fakultách, sleduje studijní program a jeho obsah, objasňuje průběh a organizaci praktických činností.

Začátečnické obtíže byly zkoumány prostřednictvím vybraných pedagogických metod - pozorování, rozhovory, písemné dotazování u náhodného vzorku začínajících učitelek a studentek.

Klíčová slova

- učitel
- pedagog
- začínající učitel
- učitelka mateřské školy
- normativní dokumenty
- institucionální vzdělávání
- předškolní vzdělávání
- kompetence

Annotation

The Thesis is focused on preparedness of young teachers who begin with their independent practice in kindergartens from the point of view of requirements from General Educational Program for Pre-School Education.

Teoretical part worked out with professional literature corresponds with topics in Practical Part. It defines crucial terminology, introduces a profession of a teacher from various points of view - a teacher in general, a young teacher , a teacher in a kindergarten.

Practical Part targets the novice troubles of young teachers in context of professional studies at Pedagogy College and at Faculty of Pedagogy, it shows a program of studies and its contents, it clears up a procedure and organisation of practical activities.

Novice troubeles were inspected by means of selected pedagogical methods - process observation, interview, written questioning with a sample random of young teachers and students.

Key Words

- teacher
- pedagogue
- young teacher
- teacher in a kindergarten
- normative documents
- institutional education
- pre-school education
- competence

OBSAH

Úvod.....	9
-----------	---

Teoretická část

1. Vzdělávání pro 3. tisíciletí.....	12
1.1 Změny vzdělávacího systému.....	12
1.1.1 Příčiny změn.....	12
1.1.2 Vzdělávací politika státu.....	12
1.1.3 Vzdělávací dokumenty.....	13
1.2 Předškolní vzdělávání.....	13
1.2.1 Současné normativní dokumenty.....	13
1.2.2 Institucionální vzdělávání.....	15
2. Učitel.....	16
2.1 Vymezení pojmů.....	17
2.2 Učitelé a tradice.....	18
2.3 Společenská role učitele.....	18
2.3.1 Učitel jako iniciátor.....	18
2.3.2 Učitel jako zkáznovatel.....	19
2.3.3 Učitel reflektující osobnost dítěte.....	19
2.3.4 Učitel jako socializační činitel.....	19
2.4 Učitelská profese.....	20
2.5 Učitelské kompetence.....	21
2.6 Začínající učitel.....	23
2.6.1 Definice.....	23
2.6.2 Specifika.....	23
3. Učitelka mateřské školy.....	25
3.1 Osobnost učitelky.....	25
3.1.1 Vlastnosti učitelky.....	26
3.1.2 Profesní dovednosti.....	27
3.1.3 Kompetence a profesní standard.....	28
3.2 Požadavky na učitelku.....	29
3.2.1 Požadavky společnosti.....	30
3.2.2 Požadavky rodičů.....	33

3.3 Proměny vzdělávání učitelek mateřských škol.....	34
3.3.1 Centrálně řízené vzdělávání.....	35
3.3.2 Současná příprava studentů učitelství pro MS.....	36
Praktická část	
4. Cíl praktické části.....	39
5. Hypotézy.....	39
6. Příprava a průběh šetření.....	40
7. Metody použité v praktické části.....	42
7.1 Metoda pozorování.....	42
7.2 Metoda rozhovoru.....	43
7.3 Metoda skupinového rozhovoru - beseda.....	43
7.4 Metoda dotazníková - písemné dotazování.....	44
8. Charakteristika vzorku.....	45
9. Střední pedagogické školy.....	46
9.1 Pedagogická škola A.....	46
9.1.1 Pozorování podmínek.....	46
9.1.2 Pozorování praktických činností.....	47
9.1.3 Shrnutí.....	47
9.1.4 Výsledky písemného dotazování.....	48
9.2 Pedagogická škola B.....	50
9.2.1 Pozorování podmínek.....	50
9.2.2 Pozorování praktických činností.....	51
9.2.3 Shrnutí.....	51
9.2.4 Výsledky písemného dotazování.....	52
9.3 Pedagogická škola C.....	54
9.3.1 Pozorování podmínek.....	54
9.3.2 Pozorování praktických činností.....	55
9.3.3 Shrnutí.....	55
9.3.4 Výsledky písemného dotazování.....	56
9.4 Závěry z pozorování, rozhovorů, písemného dotazování.....	58
10. Vysoká škola - univerzitní studentky.....	61
10.1 Výsledky písemného dotazování.....	61

11. Začínající učitelka.....	63
11.1 Případová studie.....	63
11.1.1 Uvedení do případu.....	63
11.1.2 Osobní profil učitelky.....	63
11.1.3 Pozorování začínající učitelky - popis činností.....	64
11.1.4 Závěry studie.....	66
11.2 Výsledky písemného dotazování.....	69
11.2.1 Začínající učitelky.....	70
11.2.2 Pedagogičtí pracovníci MŠ.....	72
12. Výsledky šetření.....	74
13. Diskuse.....	78
Závěr.....	81
Seznam literatury	
Přílohy	

ÚVOD

Práce učitelky mateřské školy mi vždy připadala velmi zajímavá, kreativní, zábavná, ale především krásná a záslužná. Proto se jí bez přerušení věnuji již čtyřicet let a nikdy jsem neměla v úmyslu to měnit.

Svou přípravu na pracovní proces jsem započala studiem na střední pedagogické škole, která mě po odborné stránce velmi dobře připravila, a tak můj nástup na první mateřskou školu byl sice náročný, ale nikterak nezvládnutelný. Dokonce se poměrně brzy dostavil pocit zúročit vše, co jsem do sebe čtyři roky vstřebávala, a to mě pohánělo stále kupředu. Během dalších let jsem vystřídala několik mateřských škol s různou organizací práce a pod různým vedením. Vyzkoušela si práci v dobách centrálně řízené předškolní výchovy až do dnešní doby, jež preferuje osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání. Nějaký čas jsem zastávala funkci ředitelky mateřské školy, nyní, kdy je mé pracoviště součástí příspěvkové organizace devíti mateřských škol, vykonávám funkci vedoucí odloučeného pracoviště.

Tyto změny v organizaci a řízení mateřských škol ovlivnily do značné míry i mou řídicí práci, kterou dnes vykonávám s menšími rozhodovacími pravomocemi než dříve. Nemohu si vybrat své spolupracovníky, nemohu rozhodovat o finančních prostředcích. Avšak tento stav s sebou přinesl i pozitivní změny. Mateřské školy si navzájem vypomáhají personálně i finančně, řídicí pracovníci jednotlivých mateřských škol mají menší odpovědnost, tu přebírá ředitelka. Určitě by bylo zajímavé zpracovat dané téma v diplomové práci. Také jsem o něm uvažovala, ale nakonec jsem si vybrala téma, které mne ještě více oslovilo „Profesní začátky učitelky mateřské školy“. S výběrem jsem vůbec neváhala. Příchod nové mladé začínající učitelky zcela změnil život naší mateřské školy.

Přestože mou dlouholetou zkušenou kolegyni nahradila zcela nezkušená začínající učitelka, brala jsem tuto situaci jako výzvu k něčemu novému. Myslím, že jsem byla připravena na začátečnické obtíže, které provázejí asi každou začínající učitelku, a tak jsem z její strany očekávala spíše nové nápadité činnosti a poznatky z oblasti předškolního vzdělávání, které by mohly obohatit i moji práci. Brzy se ale

ukázalo, že situace se nevyvíjí tak, jak jsem si představovala. Postupně se objevovaly i závažnější problémy různého charakteru, které znemožňovaly učitelce samostatně pracovat dle požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Někdy jsem měla pocit, že zcela supluji pedagogickou školu. Učitelce jsem předávala mnoho informací a poznatků, věnovala jí spoustu svého potřebného času. Vzhledem k tomu, že jsem sama studovala, mě tato situace velmi vyčerpávala. Často jsem si kladla otázky a hledala na ně odpovědi. Objevují se stejné problémy také u jiných začínajících učitelek nebo jen u té moje? Souvisejí tyto problémy s teoretickou i praktickou přípravou na pedagogické škole? A jak se vůbec v současnosti studentky připravují na svou profesy? Stále jsem srovnávala moje a její začátky a tuto situaci jsem konzultovala i s dalšími vedoucími pracovníky. Chtěla jsem se utvrdit v tom, zda mají stejný názor a zkušenosti jako já.

Proto od své diplomové práce očekávám, že mi pomůže vytvořit si objektivní pohled na daný problém, odpovědět si na otázky a zároveň odhalit nějaké nové, zajímavé souvislosti mezi studiem a praxí.

I. Teoretická část

1. VZDĚLÁVÁNÍ PRO 3. TISÍCILETÍ

První kapitola této práce objasňuje souvislost společenských změn se změnami vzdělávací soustavy u nás po roce 1989. Poukazuje na potřebu těchto změn, seznamuje s nově vzniklými vzdělávacími dokumenty.

Konec století a zároveň konec tisíciletí přinesl velké celospolečenské změny v našem státě. Změnila se politická situace, řízení státu a následně se mění i celá vzdělávací politika.

1.1 Změny vzdělávacího systému

Naše země se po několika desetiletích izolace od vyspělých zemí světa, zejména pak Evropy, snaží vrátit ke svým původním hodnotám demokratického státu. Nová nastupující generace stojí před složitým a dlouhodobým úkolem tyto změny zrealizovat.

1.1.1 Příčiny změn

Na otázku „Proč měnit vzdělávání?“ částečně odpověděl Tupý (In Metodický portál, 2007, s.7), cituji: „Základním podnětem pro změny je efektivita vzdělávání podporující ekonomickou prosperitu státu. *Efektivní vzdělávání* pak znamená takové vzdělávání, jehož výsledky jsou co nejlépe a co nejdéle využitelné v osobním životě i v zaměstnání (podnikání) a také u co největšího počtu obyvatel. Aby co nejvíce lidí dosahovalo co nejvyššího vzdělání a vzdělávalo se i v dospělosti, musí se umět učit, mít chuť se učit (opakovaně a dlouhodobě) a pochopitelně mít příležitost se učit.“

1.1.2 Vzdělávací politika státu

Vzdělávací politika státu se po roce 1989 změnila zcela zásadně. Základním podnětem pro změny bylo zefektivnit vzdělávání na takovou úroveň, aby s jeho pomocí stoupla ekonomická prosperita státu. Bylo nutno odstranit model centralistického řízení vzdělávání a nahradit jej liberalističtější modelem. Prvořadý úkol spočíval zejména v nahrazení jednotných výchovně-vzdělávacích programů a osnov novými, které umožní každé jednotlivé škole prosazovat své záměry vycházející právě ze svých specifických možností a podmínek. Pro společnost se jedinec stává neopakovatelnou osobností se svými zájmy, potřebami a možnostmi, které může maximálně rozvíjet a dále uplatňovat.

1.1.3 Vzdělávací dokumenty

Tak rozsáhlé změny se neobešly bez nových vzdělávacích (kurikulárních) dokumentů, zformulovaných v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvených v zákoně č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Nové vzdělávací dokumenty jsou rozděleny do dvou úrovní - *státní a školní*.

Státní úroveň představují dva kurikulární dokumenty.

Národní program vzdělávání (NPV) který vymezuje celkový rámec vzdělávací politiky státu, jeho prioritní dlouhodobé cíle a pořadí jejich důležitosti, **Rámcové vzdělávací programy (RVP)** již vycházejí z jednotlivých etap vzdělávání (předškolní, základní a střední), pro které vymezují závazné rámce vzdělávání. Z těchto dokumentů dále vycházejí vzdělávací programy na školních úrovních.

Školní úroveň zahrnuje vzdělávací programy každé jednotlivé školy.

Školní vzdělávací programy (SVP), které si vytváří každá škola sama podle zásad stanovených v příslušném RVP, se stávají závaznými a veřejnými dokumenty pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Naplňování jejich obsahu je předmětem zájmu kontrolních orgánů.

1.2 Předškolní vzdělávání

Společenské změny se zákonitě a velmi výrazně dotkly také předškolního vzdělávání. Prostřednictvím kurikulárních dokumentů byl vyzdvížen význam institucionální předškolní výchovy pro společnost i jedince. Předškolní vzdělávání se stalo prvním článkem celoživotního učení.

1.2.1 Současné dokumenty předškolního vzdělávání

Základem pro změny bylo uvědomění si důležitosti předškolního vzdělávání v systému celoživotního učení. Bílá **knih**a se stala prvotním strategickým plánem celospolečenského rozvoje v oblasti vzdělávání.

Předškolní vzdělávání je zde prezentováno jako období klíčového významu pro utváření osobnosti a předurčující rozvoj psychických a fyzických předpokladů i

sociálních postojů dětí. Hlavním záměrem je zařadit jej do systému celoživotního vzdělávání s podmínkou zlepšovat jeho kvalitu a dostupnost, přestože není povinné.

Dalším důležitým požadavkem v Bílé knize bylo vytvořit zcela nový rámcový program pro předškolní vzdělávání s nově formulovanými cíli, obsahem a předpokládanými výsledky vzdělávání (kompetence dítěte), který by odpovídal novým požadavkům společnosti.

Z pohledu tohoto dokumentu jsou rodiče stále považováni za prvotní učitele dětí a především oni zodpovídají za jejich výchovu a vzdělání. Smyslem institucionální výchovy je zejména podporovat působení rodiny, vyrovnávat rozdíly mezi dětmi, poskytovat odborné a systematické vedení dětí.

Nově vytyčený cíl předškolního vzdělávání přinesl nový školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání v tomto znění:

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Na tomto základě vznikl pro potřeby předškolního vzdělávání nový program nazvaný **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV). Dokument platný od 1.9.2007 pro všechna předškolní zařízení, která jsou zařazena do sítě škol, ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí a jejich další odborné a sociální partnery. Hlavním smyslem RVP PV je vymezení společného rámce kritérií pro tuto věkovou skupinu. Jedná se o souhrn všech požadavků a pravidel v oblasti institucionálního předškolního vzdělávání.

„RVP PV není tradičním programem, má proto zcela jinou funkci než programy dosavadní. Nejde o jednotný program zpracovaný do realizační úrovně. Představuje komplexní projekt obecného formálního i neformálního kurikula, ale není programem,

podle kterého lze přímo pracovat s dětmi (učit). RVP PV předpokládá vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) podle specifických podmínek a možností každé mateřské školy." (Bečvářová, 2003, s. 33)

Pozitivum představuje možnost svobodného tvoření vlastních nesvazujících programů, z druhé strany jsou kladeny větší nároky na odbornou stránku pedagoga a jeho tvořivý přístup.

1.2.2 Institucionální předškolní vzdělávání

Mezi institucionální zařízení u nás v současnosti patří nejvíce rozšířené mateřské školy nebo mateřské školy speciální, které jsou určeny dětem se zdravotním postižením. Současným trendem je integrace dětí se zdravotním postižením do běžných mateřských škol, kde děti navštěvují speciální třídy nebo jsou zařazeny ke zdravým dětem. Tato situace přináší všem zúčastněným ve vzdělávání nové zkušenosti, avšak pro učitelky bez odpovídající odborné přípravy a znalostí je praxe velmi náročná.

Dnešní mateřská škola plní několik specifických funkcí. Jůva (2001, s. 106) uvádí: „Mateřské školy jsou považovány za doplněk rodinné výchovy. Podílejí se na socializaci dítěte a pomáhají vyrovnávat rozdíly způsobené různým kulturním a sociálním zázemím v rodinách. Metodami přiměřenými věku a potřebám dětí dává předškolní výchova v mateřské škole základ k dalšímu rozvoji dítěte, včetně způsobilosti k povinnému školnímu vzdělávání. Poskytuje se zpravidla od tří do šesti let. Docházka je nepovinná a rozhodují o ní rodiče dětí."

Bacus (2004) zmiňuje potřebu mateřských škol pro všechny děti, zejména pak pro děti se sociálním nebo kulturním znevýhodněním. Opírá se o výzkumy, které ukazují, že čím déle dítě pobývalo v mateřské škole, tím menší je pro něho riziko neúspěchu v základní škole, a to tím spíše, čím silněji bylo toto prostředí pro dítě znevýhodňující.

Pro učitelku mateřské školy, pokud má vyrovnávat rozdíly mezi dětmi a doplňovat rodinu, je velmi důležité poznat sociální zázemí dítěte, vědět z jakých poměrů a tradic pochází. Vždy však musí k rodině přistupovat taktně a bez předsudků.

Přestože názory na institucionální výchovu jsou skrze pozitivní, bylo by nesprávné se domnívat, že na dítě působí vždy jen pozitivně.

Klidová, Bronišová, Kollárik (1974) upozorňují na negativní vlivy kolektivních zařízení, která mohou být zapříčiněna nedostatečným uspokojováním psychických potřeb dítěte v oblasti citové a v oblasti potřeb souvisejících se sebeuplatněním. Jejich neuspokojení vede u dětí k napětí a nevyrovnanosti, zhoršuje se celková psychická kondice dítěte.

Přesto pozitiva institucionální výchovy převažují nad těmi negativními. Jednoznačně největší zásluhu na tom, jak bude na dítě působeno, má samotná učitelka mateřské školy, která vytváří podmínky pro úspěšný průběh preprimárního vzdělávání. Bez znalosti specifík předškolního věku a jeho potřeb nemůže být zaručena jeho odpovídající kvalita.

„Mateřská škola včele s dobře připravenou učitelkou představuje počátek systematického výchovného působení, v němž se zásadní princip individualizace v podmínkách skupiny může v plné šíři uplatnit. Nikdy později už nebude v institucionální výchově tolik času a příležitostí k tak individualizovanému, osobnostně zaměřenému, pestrému a různostrannému působení. Metody, organizace i těžiště obsahu působení se dají nasměrovat k osobnostní a sociálně formativní dimenzi, kterou už dnešní máločetná rodina nemůže většinou zaručit.“

(Opravilová, Gebhartová, 1998, s.17)

[Jako učitelka s dlouholetou praxí si jistě mohu dovolit také bilancovat období, kterými jsem profesně procházela. Někdy si také ráda zavzpomínám na dobu centrálně řízeného předškolního vzdělávání, protože i ta měla svá pozitiva, přesto bych už dnes nechtěla měnit. Jsem ráda, že mohu plně rozvíjet svou kreativitu, že mohu maximálně využívat své schopnosti. Dokonce se domnívám, že má současná práce na jednotřídní mateřské škole s dvaceti dětmi je téměř ideální. Je škoda, že většina učitelek očekávala od přicházejících změn také lepší podmínky v podobě nižších počtů dětí na třídách, ale realita je bohužel jiná. Opět převažují finanční zájmy nad zájmy našich dětí.]

2. UČITEL

Tato kapitola má za úkol objasnit základní pojmy - učitel, učitelka, pedagog, začínající učitel, přiblížit učitelskou profesi a charakterizovat ji. Závěr je věnován začínajícím učitelům a jejich náročným začátkům.

2.1 Vymezení pojmů

Pedagogický slovník (Průcha, Welterová, Mareš, 2001, s. 153, 261) vymezuje pojmy učitel, učitelka, pedagog takto:

„Učitel Jeden ze základních činitelů *vzdělávacího procesu*, profesionálně kvalifikovaný *pedagogický pracovník*, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná *pedagogická způsobilost*. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení."

„Učitelka Žena, příslušnice učitelské profese, vykonávající funkce a role učitele. Oficiálně se však termín „učitelka" používá pouze k označení učitelek mateřských škol, kdežto v jiných druzích a stupních škol se jak ženy, tak muži označují jako „učitel/učitelé."

„Pedagog Termín má dva významy:

1 *Učitel*, v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů, resp. *pedagogický pracovník* v širším slova smyslu.

2 *Teoretický pedagog*, odborník v pedagogické vědě, pedagogickém výzkumu."

Pedagog dle Jůvy (2001, s. 55) je..., (rodič, učitel, vychovatel, lektor, kulturní pracovník, vedoucí pracovník) v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho *iniciátorem* i *organizátorem*, *přechodně hodnotí* dosahované výsledky. *Koncipuje obsah* výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchovnými pedagogickými dokumenty, *provádí* vstupní, průběžnou a konečnou *diagnózu* úrovně jednotlivců i celé skupiny, *rozhoduje o* *nasazení vhodných prostředků, forem a metod* výchovně-vzdělávacího působení, *vyhodnocuje* dosahované výsledky a vhodně *modifikuje výchovný proces* ve shodě s věkovými a individuálními vlastnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, ve kterých se výchova koná."

Vorlíček (1994) definuje **učitele** jako osobu, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena.

2.2 Učitelé a tradice

Učitelství jako povolání je spjato s vývojem lidstva od jeho počátků. **Učitelství jako forma profese** je již z mladší doby a je vázáno se vznikem první školy. Tak jej charakterizuje Průcha (2002).

„Učitelé jsou důležitými činiteli ve společnosti. Je jim svěřena moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé idejí, hodnot, kulturních vzorců chování, návyků i tradic a každá societa si jejich působením zajišťuje, že její kultura je transformována a předávána z jedné generace na druhou.“ (Kořa In Kasíková, Vališová, 1994, s. 5)

Přestože si bez nich vývoj lidstva nemůžeme vůbec představit, bylo postavení učitelů ve společnosti vždy spíše na okraji zájmů, jejich neutěšené životní podmínky neodpovídaly jejich zásluhám. Také sami učitelé se v průběhu dějin vyrovnávali a stále ještě vyrovnávají se svým postavením ve společnosti.

2.3 Společenská role učitele

Konkrétní postavení učitele ve společnosti a jeho úloha ve výchově se v průběhu dějin měnily. Záleželo na tom, co se od učitele očekávalo, kdo a za jakých podmínek tuto roli vykonával.

2.3.1 Učitel jako iniciátor

Jeho role se váže zejména k počátkům lidské civilizace, jejímž posláním bylo zasvěcení do tajů vyššího vědění, které bylo určeno převážně jen mágům, kněžím a další úzké skupině osob, kteří měli ve společnosti exklusivní postavení. Jak Kořa (In Kasíková, Vališová, 1994) vysvětluje, samo poznání neznamenal jen předání sumy vědomostí, ale šlo především o uvedení do určitého přístupu ke světu, sobě samému, k druhým lidem - ale i k bohům a božskému tajemství. Vědění samo o sobě mělo

vysokou prestiž odvozenou z uchovávání posvátných tradic, na nichž lidská společenství zakládala svou existenci.

2.3.2 Učitel jako zkázněvatel

Smyslem zkázněvání bylo zejména vytvořit žáka, který se co nejvíce přiblíží ideálu univerzálnosti. Zejména období církevního systému školství, kdy se kněží stávali učiteli, patřilo zkázněvání k hojně používaným prostředkům výchovného působení. Používání tělesných trestů patřilo k běžným prostředkům sloužících k vynucování kázně a poslušnosti. Veškeré působení bylo zaměřeno na výchovu oddaného a věřícího jedince. Nebyla připuštěna žádná jiná pravda než ta, kterou kněží hlásali z církevních knih.

2.3.3 Učitel respektující osobnost dítěte

Role učitele se mění s pochopením světa dítěte. To je respektováno z pozice svých potřeb a možností. Dítě už není jen malý dospělý, jeho vlastní svět je chápán odlišně od světa dospělých, je respektován jako osobnost. Učitel již neplní roli mocenské autority, ale nabízí partnerský vztah založený na důvěře, pomoci a uznání. Počátek takové role učitele spatřujeme v myšlenkách a dílech humanistických myslitelů jako byl Rousseaua, Komenský, Pestalozzi a dalších.

2.3.4 Učitel jako socializační činitel

V této podobě je role učitele spatřována v procesu osvojování civilizovaných forem chování a hodnot. Kořa (In Kasíková, Vališová, 1994) zdůvodňuje tuto změnu zesílením vlivu společenských věd, především sociologie. Socializační poslání výchovy vidí ve formování osobnostních vlastností, které každému jedinci umožní orientaci ve složitém lidském společenství. Učitel tudíž plní úlohu mediátora, jehož úkolem je dovést občana k zvnitřnění vzorců kulturního chování a zkušeností, adaptovat jej na podmínky života ve společnosti a formovat jej tak, aby se stal společensky zralou osobností. Poslání pedagoga tudíž spočívá v odpovědnosti za procesy **zespolečenštění** jedince.

Podle Vorlíčka (2000) se ve srovnání s předcházejícími obdobími snižuje současná úloha učitele jako pramene informací pro žáky. Vzdělávací funkce organizátora činností, přichází s podněty, usměrňuje jejich učení v souladu s cíli výchovně-vzdělávací práce.

Současné nároky na učitele se ale nespokojí jen s rolí **vzdělavatele** a **vychovatele**. Ačkoli na řadu rolí není učitel profesně připravován musí za současné situace zvládat roli **poradce** žákům i rodičům, roli **manažera**, který je schopen řídit a organizovat, roli **partnera** a **přítele** žáků, který jim poradí v nesnázích, **hodnotitele** výsledků vzdělávání a celou řadu dalších, nově přibývajících rolí.

Úspěch dnešních učitelů se odvíjí nejenom od zvládnutí jednotlivých rolí, ale také od schopnosti učitele pochopit současnou generaci žáků. Přijmout jejich způsob života, akceptovat jejich osobní a rodinné problémy, věřit v jejich schopnosti.

2.4 Učitelská profese

Patří mezi nejrozšířenější profese. Užíváme-li označení učitelská profese, jsme přesvědčeni, že o profesi opravdu jde. Tento pojem lze spojovat s uznáním, odborností, či určitou pravomocí. Někteří autoři toto označení zpochybňují a konstatují, že učitelé nesplňují všechna kritéria profesionála. Například Průcha (1997) uvádí seznam charakteristik profesionála podle Ornsteina, Levine (1989).

Jde o soubor znalostí a dovedností, které přesahují znalosti a dovednosti laických osob, smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni, aplikace výzkumu a teorie v praxi, dlouhá doba speciálního výcviku, kontrola nad licenčními standardy, autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti, přijetí zodpovědnosti za výkon činnosti a existující soubor výkonových standardů, oddanost práci a klientům, používání administrativy k usnadnění práce profesionálů, existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese, organizace poskytující akreditace **pro individuální profesionály, etický kód, pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu** profese, vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese a zároveň vysoká sociální prestiž, zajištěný vysoký ekonomický status profesionálů.

Výše zmiňovaní autoři nesouhlasí s tímto označením, protože se domnívají, že učitelé nesplňují zejména podmínku celoživotní angažovanosti (učitelé často přecházejí k jiným oborům, přechodně ji přerušují), někteří učitelé vykonávají povolání bez příslušné kvalifikace. Také určité rozpory vidí ve vysokoškolské přípravě učitelů, která nemá jasně vymezeny profesní znalosti a dovednosti pro výkon povolání. V současnosti můžeme hovořit o profesních kompetencích, které nejsou ještě přesně vymezeny a

přijaty za závazné. Za další výrazný negativní účinek na hodnocení prestiže učitelské profese považují vysokou feminizaci kádrů. V tomto směru lze na situaci nahlížet jako na začarovaný kruh. Pokud se nepodaří zvednout prestiž učitelů za přispění většího finančního ohodnocení a profesního růstu, feminizace bude pokračovat se všemi jejími důsledky.

Kořa (In Kasíková, Vališová, 1994) naopak zdůrazňuje, že profesionalizace učitelského povolání byla dovršením dlouhého historického vývoje. Formování systému současných profesí je dle autora proces posledních dvěstě až dvěstěpadesátí let na půdě novověkých společností. Připouští však, že obecné problémy profesionalizace i jednotlivých profesí u nás nebyly zatím příliš reflektovány.

Záleží především na samotných učitelích, jak zvládají roli profesionálů. Pokud přijímají zodpovědnost za svou práci, spolupracují s veřejností, zajímají se o společenské dění, pomáhají tak zvyšovat společenskou prestiž učitelstva.

Profesionalizace učitelského povolání se neobejde bez celoživotního vzdělávání. Lazarová a kol. (2006) však vysvětluje, že učitelé spojují pojem „dalšího vzdělávání“ především s nabýváním znalostí či dovedností, které jsou obvykle konkrétně vymezitelné a viditelné nebo využitelné v praxi. Již podstatně méně se objevují „změny v myšlení, postojích a hodnotách, identifikace slabých a silných stránek“. Profesionalismus je obvykle učiteli chápán jako lepší zvládnutí praxe.

2.5 Učitelské kompetence

Předešlá kapitola se věnovala učitelskému povolání ve smyslu zda je, či není profesí. Tato kapitola se bude zabývat profesními kompetencemi, které svou úrovní ovlivňují proces profesionalizace učitelské profese.

Tento nově používaný pojem ve školním vzdělávání, který je pouze novým termínem, v sobě skrývá souhrn schopností a vlastností učitele, jeho pedagogické znalosti i zkušenosti z teorie i praxe, které jsou nezbytné pro vykonávání učitelské profese.

Kompetence, které jsou označovány za **klíčové**, jsou považovány za nejdůležitější pro výkon profese učitele a zároveň vytvářejí tzv. **profesní standard**, jehož smyslem je určit kvalifikační předpoklad pro výkon profese.

„Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně." (Richter, 1995 In Belz, Siegrist 2001, s. 166)

„Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti." (Belz, Siegrist, 2001, s. 168)

Jedinec je získává nejenom dlouhodobou zkušeností v praxi, ale zvláště u profesionálů celoživotním vzděláváním.

Švec (2005) uvádí návrh učitelských kompetencí podle Vašutové (2001). Jde o **klíčové profesní kompetence** učitele, které podle autora, lze co do rozsahu uplatnit u všech kategorií učitelů (včetně učitelů mateřských škol), jen jejich obsah se odlišuje podle specifik jednotlivých stupňů školy.

Každá z níže uvedených kompetencí v sobě zahrnuje komplex několika podobně zaměřených činností.

Kompetence oborově předmětová

Tato kompetence zahrnuje znalost učitele svého oboru, kdy je učitel schopen vytvářet mezipředmětové vazby, je schopen využívat moderních informačních technologií, své znalosti transformuje do obsahů vyučovacích předmětů.

Kompetence psychodidaktická

Učitel dokáže používat didaktické metody, formy a prostředky, ovládá strategie učení a vyučování, je schopen přizpůsobit se požadavkům školy i potřebám žáků. Má přehled o programech a projektech, má znalosti z teorie hodnocení.

Kompetence obecně pedagogická

Učitel je schopen porozumět procesům výchovy a aplikovat je do praxe. Zná práva dítěte, ta pak respektuje ve své pedagogické činnosti.

Kompetence diagnostická a intervenční

Týká se používání metod a techniky pro pedagogickou diagnostiku. Učitel je schopen identifikovat žáky nadané nebo se specifickými poruchami učení, je schopen rozpoznat šikanu, patologické projevy, týrání, zvládá kázeň a školní výchovné problémy.

Kompetence psychosociální a komunikativní

Učitel se podílí na tvorbě školního i třídního klimatu, umí sjednávat nápravu u negativních vlivů, efektivně komunikuje nejenom se žáky, ale i s rodiči a kolegy.

Komunikace manažerská a normativní

Učitel je schopen řídit celou třídu, skupiny i jednotlivce, ovládá zákony, dokumentaci, zvládá administrativní úkony, organizuje mimoškolní aktivity, vytváří projekty.

Komunikace profesně a osobnostně kultivující

Zahrnují všeobecné znalosti z mnoha oblastí. Učitel vystupuje jako pedagogický profesionál, je schopen sebereflexe a sebehodnocení, dodržuje zásady učitelské etiky.

Jmenované klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, ale vždy se vzájemně různými způsoby prolínají v celém procesu vzdělávání.

2.6 Začínající učitel

2.6.1 Definice

Začínající učitel je definován jako: „Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na počátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele, obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 306)

2.6.2 Specifika

Učitel ve své profesy prochází několika různými etapami vývoje od začátečnictví (profesního startu) k adaptaci na povolání, přes stabilizaci v profesi, až k postupnému vyhasínání. Každá etapa je pro učitele něčím zajímavá, obohacující a nebo naopak způsobuje specifické problémy. Začátečnictví patří mezi nejnáročnější, avšak důležitou etapu, s řadou úskalí a problémů, a to nejenom v učitelské profesi. Přesto se profesní start učitele odlišuje od jiných profesí dle Průchy (1997) v tom, že v mnoha povoláních (i těch, která nevyžadují vysokoškolskou přípravu) je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese, pracovní odpovědnost přebírá také postupně a může se spoléhat na kooperaci s jinými, zkušenými pracovníky. V profesi učitele tomu tak (u nás) není. Vlastně od prvního dne, kdy nastoupí na školu, přebírá všechny povinnosti „normálního“ učitele, plnou odpovědnost za vykonanou práci, kterou navíc vykonává sám.

K této realitě se přidávají další nepříjemná zjištění. Učitelé často zažívají rozpor mezi přípravou na povolání a realitou ve škole. Často nejsou připraveni na nápor povinností, které se od nich očekávají.

Podlahová (2004) uvádí některé povinnosti učitele jako je pracovat svědomitě a řádně, dodržovat pracovní předpisy, plnit příkazy nadřízených (pokud nejsou v rozporu s právními předpisy), dodržovat pracovní dobu, kvalitně a včas plnit své úkoly, řádně hospodařit se svěřenými prostředky, chránit majetek zaměstnavatele, přizpůsobit se kultuře školy, či dodržovat pracovní kázeň vyplývající z obecně právních předpisů (Zákoník práce) a ze speciálních předpisů (Pracovní řád).

Zajímavá situace nastává příchodem začínajícího učitele na své první pracoviště. Průcha (1997) uvádí Alana (1989), ten upozorňuje na konfrontaci dvou odlišně strukturovaných modelů pracovníka: první vychází z představy školy (v podobě „ideálního absolventa“) a druhý je založen na představě pracovní organizace (v podobě „ideálního pracovníka“). Jejich setkání je zdrojem častých deziluzí, a to obvykle na obou stranách. Jde o velmi složitou situaci, která se v době probíhající transformace vzdělávání ještě více umocňuje. Některé změny probíhají velmi rychle a některé naopak zaostávají. Tento rozpor pak může být důvodem mnoha konfliktů, rozporů a zbytečných nedorozumění.

Průcha (1997) uvádí tři druhy rozporů, které jsou charakteristické pro etapy profesního startu dle Alana (1989).

- rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka;
- rozpor mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace;
- rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá.

Kusák, Dařílek (2001) zase zmiňují, že začínající učitelé, kteří nemají mnoho zkušeností, se obávají toho, že nebudou schopni udržet disciplínu žáků. Většinou vyžadují nějaké specifické návody a postupy, které jim pomohou problémy řešit. Autoři zároveň vysvětlují, že problém disciplíny je částečně záležitostí osobního pohledu na celou problematiku, částečně záležitostí sebedůvěry učitele, částečně druhem vztahu mezi učitelem a jeho třídou a z velké části pocitem, že žáci rozvíjejí své vlastní chování.

[Všichni učitelé, i ti začínající, se v současnosti nacházejí v obtížné situaci. Byli připravováni na roli učitele předávajícího nové poznatky a informace. Avšak dnešní společnost je plná informací v médiích, na internetu a učitelé postupně ztrácejí svou dosavadní prioritní úlohu ve vzdělávání. Většina z nich se s tímto stavem jen velmi těžko srovnává. Bohužel v tomto případě jim asi nikdo nepomůže, učitelé musí začít zejména u sebe, svého myšlení. Chtějí-li u žáků uspět musí se snažit jim rozumět, a to nebude vůbec jednoduché. Dnešní generace uznává jiné hodnoty, žije úplně jinak. Přesto mohu konstatovat z vlastní zkušenosti (od svých dětí), že žáky uznávaný učitel je zase ten, který je tradičně vzdělaný, přísný, spravedlivý, umí uznat svou chybu a nepostrádá smysl pro humor.]

3. UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY

Tato profese je z hlediska historického nejmladší učitelskou profesí. Její vznik se váže se zakládáním mateřských škol u nás. Práce učitelky mateřské školy je svým způsobem specifická, odlišná od pedagogické práce na vyšších stupních škol. Velmi často se objevují tendence tuto práci zlehčovat. Učení hrou není řazeno na stejnou úroveň jako soustavné didaktické působení učitelů na vyšších stupních. Málokdo si ale uvědomuje, že právě učitelka mateřské školy vytváří ten správný základ pro učení, na který ostatní učitelé pak navazují. Stále panuje názor, že čím nižší je stupeň školy, pro který je učitel vzděláván, tím je obvykle potřeba kratší a méně náročná profesní příprava. Věřím, že tato kapitola ukáže, co všechno musí učitelka mateřské školy umět, co musí znát, jaká musí být, aby splnila požadavky, které jsou na ni kladeny ze strany společnosti, rodičů i dětí, ale zejména, aby obhájila svou práci sama před sebou.

3.1 Osobnost učitelky

Osobnost učitelky mateřské školy představuje komplex všech vlastností, schopností a profesních dovedností, které uplatňuje nejenom ve škole, ale i mimo školu.

Je obecně známo, že pro vyvíjející se dítě jsou nejdůležitější lidé, kteří vytvářejí sociální prostředí. Také učitelka, pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, patří mezi důležité činitele ve vzájemných interakcích, jejichž intenzita je závislá zejména na věku dítěte, času a délce vychovatelova působení, na systematickém vlivu, na vzájemném

citovém vztahu, individuální citlivosti dítěte, ale také na individuálních vlastnostech učitelky.

3.1.1 Vlastnosti učitelky

Jaké vlastnostmi by učitelka mateřské školy měla mít nejde až tak jednoznačně určit. Každý jedinec, který přichází s učitelkou do kontaktu, může mít trochu jinou představu.

Dítě dá přednost hravé, hodné a mírné učitelce, rodiče zase ocení obětavost, vstřícnost, komunikativnost, ale i to, že je milá a příjemná. Veřejnost zase upřednostňuje mravní vzor, kulturní a vzdělanou osobnost. Nadřízený chce vidět svědomitou, důslednou, vzdělanou, dochvilnou, komunikativní, ochotnou dodržovat jeho nařízení, přiměřeně přísnou a autoritativní, vynikající výtvarnici, hudebnici. (Karmasinová, 2002/11)

Do vlastností lze zahrnout také **povahu a temperament** učitelky. Společně vytvářejí jedinečnou a neopakovatelnou osobnost, která vnáší do své práce svou specifickou stopu. Jakmile se děti setkávají s různými typy učitelek a mohou si mezi nimi vybrat, tíhnou většinou k té stejně naladěné. Proto je dobré, pokud se učitelky vzájemně doplňují, využívají ve prospěch dětí své rozdílné zájmy, temperament.

Ovšem Karmasinová (11/2002) navrhuje jednoduché pravidlo: Aby nás milovaly všechny děti, musíme být tak trochu „kvočnou“, komediantkou, kutilkou, ale hlavně a celým srdcem „mámou“.

[Není vůbec jednoduché tak všestrannou úlohu zvládnout. Je ale potřeba nad svou prací přemýšlet a snažit se neochuzovat děti o žádnou z aktivit. Právě mateřská škola může dětem nahradit to, co jim někteří dnešní úspěšní rodiče nemohou dát. Také pravidelný kontakt s vrstevníky je pro děti nesmírně cenný. Mnoho dětí dnes nemá sourozence, řada z nich vyrůstá mezi dospělými a nemohou tak rozvíjet dostatečně po všech stránkách svou osobnost.]

3.1.2 Profesní dovednosti

Základy profesních dovedností získává učitelka jednak teoretickou, ale i praktickou přípravou během studia. Výčet těchto profesních dovedností vytvořila Gillernová (11/1999) a rozdělila je do dvou základních skupin.

sociálně-psychologické dovednosti

profesní dovednosti - odborné

- metodické

Autorka zdůrazňuje, že všechny druhy činností a jim odpovídající dovednosti se navzájem ovlivňují, proto si zaslouží stejnou pozornost. Avšak dnešní příprava učitelů obecně klade větší důraz právě na odbornost. Sociálně-psychologickou přípravu pro současnou školu považuje autorka za nedostačující.

Nověji pak vydává Mertin, Gillernová, (2003) přehled tří hlavních skupin profesních dovedností učitelek mateřských škol, které dělí na:

Oborové a metodické profesní dovednosti

Tyto dovednosti souvisejí se vším, co učitelka s dětmi dělá, jak tyto činnosti zvládá po stránce metodické a didaktické. Jaké volí metody, postupy, jaké má v daném oboru znalosti a dovednosti, jak jich v praxi využívá.

Sociálněpsychologické profesní dovednosti

Ty jsou chápány jako „učením získané“ předpoklady pro všechny sociální interakce, do kterých učitelka vstupuje. Jde o kontakt a jednání s dětmi, rodiči, nadřízenými, spolupracovníky, případně odborníky nebo veřejností. Tyto dovednosti jsou považovány za základ uplatňování dalších profesních dovedností. Přestože je obtížné je přímo poznávat nebo měřit, lze je usuzovat z různých projevů prožívání, chování a jednání, ze způsobu realizace jednotlivých sociálních aktivit.

Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti

Jsou vázány ke všem činnostem z oblasti vývojových a individuálních charakteristik dítěte. Tyto dovednosti spočívají v přizpůsobení se stylu práce jednotlivcům nebo skupinám, rozlišení aktuálních stavů dítěte pro práci ve skupině, správné vytváření pedagogické diagnostiky.

Schéma profesních dovedností učitelky mateřské školy:

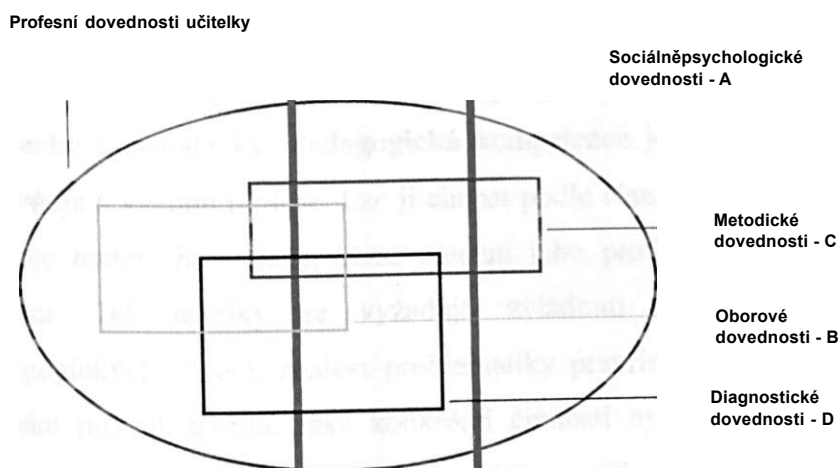


Schéma podle Gillernové znázorňuje soubor všech dovedností učitelky mateřské školy, který tvoří a vyjadřuje její profesní kompetenci.

3.1.3 Kompetence a profesní standard

„Předškolní výchova se v současné době odvíjí od humanistického přístupu k dítěti, kdy se hlavní důraz klade na porozumění jeho vývojovým a individuálním potřebám, což směřuje k přehodnocení konkrétních dovedností, kterými by měla být vybavena učitelka mateřské školy.“ (Kropáčková, Sborník 2001)

Současná situace je taková, že učitelky již pracují s kompetencemi předškolního vzdělávání, ale své vlastní kompetence, určující jejich profesní standard, stále ještě nemají.

Jeden z návrhů profesních kompetencí učitelů, které uvádí Švec (2005) podle Vašutové (2001), lze použít také pro učitelky mateřských škol. Navrhovaný a publikovaný profesní standard učitelek, který byl prezentován ve Sborníku z celostátní konference (Praha 2001) je rozdělen do kompetencí stejného rozsahu, avšak s odpovídajícím obsahem pro práci předškolního pedagoga.

Do profesního standardu učitelky mateřské školy je navrhováno sedm profesních kompetencí. Základ tvoří kompetence **předmětová**. Vyžaduje od učitelky zvládnutí obsahu vyučovaných předmětů jak po stránce vědomostní a dovedností, tak po stránce

zvládání některých praktických činností. Jejich kvalitní osvojení během studia a v průběhu dalšího vzdělávání je předpokladem rozvoje ostatních kompetencí. Současné změny vzdělávání a kurikulárních dokumentů počítají s osvojením **didaktických a psychodidaktických** kompetencí, které jsou pro učitelku velmi důležité. Pochopí-li a dostatečně zvládne práci se vzdělávacím programem, pak se jí daří naplňovat jeho nové myšlenky a požadavky. **Pedagogická** kompetence je pro všechny učitele specifická, opravňuje k výkonu profese. Lze ji chápat podle Nezvalové (Sborník 2001) jako oblast rozvoje budoucího učitele, která umožní jeho profesionální pedagogické myšlení a jednání. Od učitelky se vyžaduje zvládnutí pedagogických postupů, řešení pedagogických situací, znalost problematiky preprimárního a primárního vzdělávání, chápání nových trendů. Jaké konkrétní činnosti by měla zahrnovat **diagnostická a intervenční** kompetence objasňuje Kropáčková (Sborník 2001). V době, kdy se zvyšuje procento dětí s odkladem školní docházky, by učitelka, která děti nejlépe zná, měla být kompetentní vyjadřovat se k této problematice. Avšak nejde jen o způsobilost ke školní docházce. Učitelka dobře zvládnutou pedagogickou diagnostikou může včas odhalit u dítěte některé vady, poruchy, poznat děti mimořádně nadané, či jen prostřednictvím diagnostiky zlepšit individuální práci, výchovně vzdělávací činnosti. Vzhledem k tomu, že úloha dnešního učitele spočívá velkou měrou v adaptaci jedince na podmínky života, je potřeba aby učitelka dobře zvládala kompetence **sociální, psychosociální a komunikativní**. Současné změny v legislativě, zákonech a dokumentech si žádají od učitelky kompetence **manažerské a normativní**. Poslední navrhovanou kompetencí je **profesně a osobnostně kultivující**. Spočívá v potřebě učitele neustále se vzdělávat, mít všeobecný přehled, dokázat se zhodnotit na základě sebereflexe, být schopen spolupráce s ostatními kolegy.

3.2 Požadavky na učitelku

„Současná pedagogická praxe klade na odbornost učitele mateřské školy vyšší požadavky. Dnešní pedagog musí být schopen integrovat a pracovat s dětmi s různými handicap, s dětmi z odlišného kulturního a jazykového prostředí. Musí být schopen vytvářet vlastní školní programy, které budou respektovat regionální i místní podmínky, budou vycházet z podmínek konkrétní školy i potřeb klientů, ale také umět odborně koncipovat specifické individuální programy pro děti apod.“ (Šmelová, 5/2005)

Šmelová velice stručně a výstižně ve svém článku přiblížila nově vzniklé činnosti, se kterými se předškolní pedagog bude stále více potýkat a měl by být na tyto změny připravován.

Karmasinová (11/2002) tyto požadavky spojuje s potřebou formálně i obsahově změnit odbornou přípravu i další vzdělávání předškolních pedagogů. Oblast vzdělávání přizpůsobit novým trendům, koncipovat je tak, aby učitelky získaly hlubší profesionální dovednosti a specifické odborné znalosti ze širšího spektra oborů.

[Situace je ale v tomto směru poněkud problematická. Společenské změny nastupují velmi rychle a potřebné změny ve vzdělávání a přípravě učitelek poněkud pokulhávají. Přesto, chceme-li dosáhnout kvalitních a efektivních změn, nelze je uspěchat. Změny ale nemohou být realizovány bez samotného přispění učitelek. Zejména ty s dlouholetou praxí musí přehodnotit svou dosavadní práci a svůj přístup, změnit své myšlení. Začínající učitelky se přes veškerou přípravu formují až po příchodu na konkrétní mateřskou školu. Tam své získané znalosti a dovednosti začínají uplatňovat s různou intenzitou, popřípadě je nevyužívají vůbec. Vše záleží na podmínkách školy, organizaci, programovém zaměření, ale zejména na učitelce samotné.]

3.2.1 Požadavky společnosti

RVP PV

Tyto požadavky na předškolního pedagoga jsou jasně formulovány v nově vzniklém Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání. Čtyři oblasti zahrnují odpovědnost učitelky, její odbornou činnost, způsob vedení vzdělávání a její vztah k rodičům.

Odpovědnost učitelky je spjata s vytvářením vlastních vzdělávacích programů, které musí korespondovat s požadavky RVP PV. Veškeré činnosti jsou učitelkou cílevědomě plánovány, pravidelně sledovány, a to jak podmínky, tak výsledky předškolního vzdělávání.

Odbornost učitelky spočívá ve schopnosti analyzovat věkové a individuální potřeby dítěte a zajišťovat „profesionální“ péči, výchovu i vzdělání, umět realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti, samostatně projektovat s využitím oborových metodik a veškerou činnost sledovat, posuzovat a evaluovat. Do odbornosti je zahrnuta analýza vlastních vzdělávacích potřeb učitele, poradenská činnost ve věcech výchovy a vzdělávání, v neposlední řadě také schopnost akceptovat a evidovat názory, přání a potřeby dalších partnerů ve vzdělávání.

Vedení vzdělávání je plně v rukách pedagoga, ten musí zajistit, aby se děti cítily bezpečně a v pohodě po všech stránkách, aby rozvíjely své schopnosti a možnosti za pomoci dostatečného množství podnětů a podpory ze strany pedagoga, aby bylo posíleno sebevědomí a důvěra v sebe sama s možností pochopit, že sám mohu vlastními aktivitami ovlivnit své okolí.

Vztah k rodičům je zaměřen na partnerskou spolupráci. Učitelka umožňuje rodičům přístup do třídy, účastnit se činností, tvořit program školy a hodnotit jej. Objektivně a průběžně informuje o prospívání dítěte, jeho rozvoji a učení.

Pro práci s dětmi se nemůže učitelka spokojit jen s těmito vybranými požadavky. Její práce zahrnuje ještě mnoho dalších různých typů, druhů i forem činností, které jako profesionál musí v dané kvalitě zvládat.

Zaměstnavatel

Zaměstnavatel, jako další hodnotící činitel, má své představy o práci vlastního zaměstnance, od kterého očekává přizpůsobení se specifickým podmínkám, možnostem a potřebám své školy. Dnešní rozmanitost programů a podmínek jednotlivých škol může být příčinou úspěchu učitelky v jedné škole, naopak v jiné nemusí splňovat očekávání.

Bečvářová (2003) zmiňuje další aktivity učitelky, které po ní mohou být zaměstnavatelem - ředitelkou školy nebo jinou pověřenou osobou požadovány. Patří sem činnosti provozně-organizační, jako je úprava a péče o estetické prostředí třídy, odpovědnost za inventář třídy, vybavení třídy pomůckami a hračkami, pomoc při zajišťování mimoškolních aktivit. Některé administrativní úkony jako je inventarizace,

či evidence zařízení třídy. Učitelka může být pověřena péčí o knihovnu, fotodokumentaci, sklad pomůcek nebo CO.

Mateřské školy dnes poměrně intenzivně spolupracují s různými organizacemi a odborníky, mezi které patří základní školy, pedagogicko-psychologické poradny a některá specializovaná centra, sponzoři, lékaři aj., a to vyžaduje od učitelky určitý přehled a znalost problémů, aby byla vůbec schopna s těmito organizacemi komunikovat a vystupovat jako profesionál, přestože nemůže znát všechny jimi používané odborné názvy, diagnózy, či postupy. Měla by si však vytvořit základní přehled v oblasti této problematiky. V tomto případě jde především o rozšíření znalostí získaných sebevzděláváním, studiem odborné literatury.

ČŠI

ČŠI je jedním z kontrolních a hodnotících činitelů, který zjišťuje efektivnost využívání finančních prostředků přidělených ze státního rozpočtu vzhledem k účelu jejich poskytnutí. Sleduje výchovně-vzdělávací proces komplexně. Přesto řídicí a pedagogické práci věnuje největší pozornost. Od kvalifikovaných učitelek očekává zejména odbornost a kvalitu. Její zajištění vidí v soustavném a systematickém dalším vzdělávání všech pedagogických pracovníků, zejména pak začínajících učitelů a učitelů bez potřebné odborné kvalifikace.

ČŠI se v případě sledování práce pedagoga zaměřuje na všechny oblasti jeho působení. Současné požadavky ČŠI na pedagogy již vycházejí z nové koncepce předškolního vzdělávání, přestože změny stále ještě probíhají a nějakou dobu pravděpodobně budou probíhat.

Hanzelka (5/1998) uvádí některé nové požadavky ČŠI na práci učitelek mateřských škol.

Učitelka a její organizace práce, projev, styl, volba forem a metod, jsou adekvátní obsahu a tématu a jsou přiměřené věku dětí, jsou efektivní, odpovídají současným trendům výchovně vzdělávací práce, učitelka je schopna diferencovat, dokáže zvolit individuální přístup a týmovou práci, důsledně kontroluje a hodnotí motivujícím způsobem.

Učitelka dokáže vytvářet a pozitivně ovlivňovat hodnotové postoje dítěte, jeho motivaci, stimulaci, zájem, aktivitu, jeho úroveň komunikace, pamětní znalosti, rutinní dovednosti, schopnost aplikace, tvořivost, sebehodnocení.

Učitelka vytváří pozitivní (eufunkční) podmínky, které vedou k dobrým výsledkům - vzájemná komunikace mezi učitelkou a dítětem, psychosociální klima, atmosféra dětského kolektivu, pozitivně motivující řád a další pozitivní vlivy; a naopak dokáže eliminovat vlivy negativní, rušivé (dysfunkční).

Učitelka dokáže efektivně a přiměřeně využívat a volit prostředí, prostředky, pomůcky vzhledem k cíli a obsahu činnosti - názorné a aktuální pomůcky, informace (knihy, časopisy), technické prostředky (audiovizuální technika), i jiný materiál a předměty.

3.2.2 Požadavky rodičů

Rodiče předávají učitelce to nejcennější co mají - své dítě. Lze tedy předpokládat, že se většina rodičů zajímá o to, jaké učitelce své dítě svěřují.

Zavedením nové koncepce předškolního vzdělávání je umožněno rodičům zasahovat do dění mateřské školy, rozhodovat o programech škol, řešit vzniklé problémy, sledovat své děti během činností v mateřské škole. Z dříve jednostranného vztahu se stal vztah oboustranný - partnerský. Důležitý základ však vždy vytváří učitelka svým správným přístupem k rodičům a profesionální komunikací s nimi.

Šmelová (5/2005) zveřejnila svůj výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaké požadavky mají rodiče na pedagogy. Z oslovených 430 rodin z různých regionů ČR rodiče nejvíce oceňují pěkný vztah k dítěti, dobrou znalost dítěte, odpovídající morální chování a uplatňování nových přístupů ve vzdělávání. Oceňují také vstřícnost a spolupráci s rodinou. Stále ještě požadují rodiče od učitelky připravit dítě pro vstup do školy.

87 % se domnívá, že úroveň vzdělání pedagoga má vliv na kvalitu jeho práce, Proto souhlasí se středoškolským nebo vyšším odborným vzděláním v 58 %. Vysokoškolské vzdělání by preferovalo 35 % rodičů (27 % - Bc.; 8 % - Mgr.).

Procentuelní výsledky průzkumu ukázaly, že rodičům vzdělání učitelek není lhostejné a přikládají mu poměrně velký význam. Přesto pokládají středoškolské vzdělání většinou za dostačující.

Také časopis Informatorium zveřejnil vlastní anketu na stejné téma, ve které zjišťoval představy rodičů o ideální učitelce. Výsledky ve formě článku uvedla šéfredaktorka Těthalová (6/2008)

Na prvním místě, stejně jako v předešlé anketě, preferují rodiče zejména lásku k dětem. Dále uváděli za důležité:

- pozitivní vztah učitelky ke své práci
- respektování individuality dítěte
- více oceňovali osobnost učitelky než vzdělání
- empatický přístup učitelky
- spravedlivý přístup ke všem dětem
- aktivita učitelky (vytváření aktivního prostředí)
- dobrá týmová práce celé mateřské školy

[Z dotazování vyplynulo, že rodiče si uvědomují význam vzdělání, ale preferují spíše jako dostačující středoškolskou přípravu. Ještě zcela nedoceňují náročnost některých činností. Jejich představa zřejmě nezahrnuje všechny potřebné odborné znalosti, kterých každodenně učitelka využívá při rozličných činnostech. Do těchto znalostí patří zejména projektování, plánování a následné vyhodnocování. Bez předešlých znalostí nemůže učitelka správně používat metody, formy a principy, také pochopení a respektování individuality dítěte a jeho potřeb je otázkou odborných znalostí této věkové skupiny. Rodiče jen těžko mohou vnímat organizační změny v průběhu dne, které musí učitelka sama zvládnout s velkým počtem dětí, pokud se celodenního procesu nezúčastňují. Za náročné lze považovat také rozdílné způsoby komunikace - komunikace s dětmi, rodiči, nadřízenými, kolegyněmi.]

3.3 Proměny vzdělávání učitelek mateřských škol

Rozvoj praxe ve výchovných institucích kladl postupně zvýšené nároky na teorii předškolní výchovy, a s tím související zvýšené nároky na vzdělání učitelek mateřských škol. Ještě v době buržoazní republiky se učitelky připravovaly na dvouletých

učitelských ústavech, kam byly přijímány po dovršení šestnácti let. Nová koncepce předškolní výchovy vypracovaná v poválečném období roku 1945 již počítala s vysokoškolskou přípravou předškolních pedagogů za účelem zvýšit jejich postavení na úroveň učitelů primárního vzdělávání. Avšak politické změny v roce 1948 znemožnily tyto snahy zrealizovat. Spilková (2004) uvádí jako důvod zvýšenou zaměstnanost žen v poválečném období budování státu, která vyvolala potřebu nových předškolních zařízení s dostatečným počtem učitelů, které ovšem fakulta nebyla v takovém množství a krátkém čase schopna zajistit. Příprava učitelů se tak vrací na úroveň odborné střední školy.

Tím ovšem snahy za prosazení vysokoškolského studia pro učitelky mateřských škol neskončily. Potřebu tohoto vzdělání si uvědomovala Marie Bartušková (Mišurcová, Čapková, Mátej, 1987), která prosazovala odbornou přípravu na terciální úrovni. Svůj postoj zdůvodňovala náročnou odbornou přípravou a nutností věnovat tomuto vývojově nejdůležitějšímu období největší péči. Učitelka se nemůže spoléhat jenom na cit a intuici, popřípadě tradice, ale musí mít odpovídající vzdělání z oblasti pedagogiky, psychologie, fyziologie, sociologie a široký rozhled v oblasti politiky, kultury a umění.

Nebyla jedinou zastánkyní vysokoškolského vzdělání učitelek, přesto se do současné doby nepodařilo tuto myšlenku prosadit. Opět se k této myšlence vrací Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha, ve které je reagováno na současný stav v Evropské unii. Ve většině zemí EU jsou pedagogičtí pracovníci, kteří pracují v oblasti předškolního vzdělávání připravováni na vyšších školách, v dalších zemích na univerzitách. S ostatními učiteli pak mají ve společnosti srovnatelné postavení.

3 3.1 Centrálně řízené vzdělávání

Centrálně řízené vzdělávání v oblasti předškolní výchovy je označováno jako „Jednotný systém předškolní výchovy.“ Tento model vzdělávání se uplatnil u nás po 2.světové válce do roku 1989. Tak jako centrálně řízené hospodářství státu byla i celá společnost včetně školství řízena centrálně - jednotně za účelem plánovaného rozvoje společnosti. Bělinová (1982) uvádí, že veškeré obsahové i organizační řízení mateřských škol je jednotně a důsledně podřízeno státu a státním orgánům. Stát zajišťuje veškerou pomoc a péči (od materiálů zpracovávajících obsah a cíle výchovné práce, přes metodickou pomoc, až k zajištění hmotnému).

Jednotnému systému předškolní výchovy bylo také přizpůsobeno vzdělávání učitelek mateřských škol. Příprava budoucích učitelek je uskutečňována na středních pedagogických školách formou čtyřletého denního studia zakončeného maturitou. Její kvalitě byla věnována značná pozornost, na učitelku byly kladeny velké nároky, vyžadována je její všestrannost. Učitelka je připravována plnit funkci výchovného činitele, který má za úkol značně ovlivňovat rodinu a její zvyky v zájmu společnosti. Rozvoj dítěte se týká všech stránek jeho osobnosti bez přihlédnutí k jeho individuálním možnostem, zájmům a potřebám. Jedním z hlavních úkolů, které jsou po učitelce požadovány, je připravovat dítě na vstup do základní školy. K tomu jsou přizpůsobeny podmínky vzdělávání, zejména práce v homogenních třídách, předškolních třídách se zvláštním programem a obsahem vzdělávání.

3.3.2 Současná příprava studentů učitelství pro MŠ

„Závěr dvacátého století přinesl nové koncepty předškolního vzdělávání založené na optimistické víře ve vzdělavatelnost dítěte, nové způsoby práce v mateřských školách i nová kurikula. To přispělo ke zdůraznění role předškolního pedagoga jako specializovaného odborníka a nastolilo otázku nového zaměření obsahu i forem jeho přípravného vzdělávání" (Spilková a kol. 2004)

Humanistický přístup k dítěti spočívající v pochopení jeho individuality a vývojových specifíků vyžaduje změnu v přípravě učitelek mateřských škol. Bohužel již první změny, a to zcela zásadní, nastaly v době sníženého zájmu o studium na Pedagogických školách v důsledku klesající poptávky o profesi učitelky mateřské školy. Na tuto situaci reagovaly školy změnou vzdělávacích programů, které byly různě nakombinovány. Absolventi mají sice mnohem větší uplatnění, ale v zásadě nemohou být způsobilí k výkonu profese učitelky mateřské školy (zřejmě ani k ostatním profesím, na které byly připravovány). Během čtyřletého, takto pojatého vzdělávání, nemohou studenti získat dostatek vědomostí a dovedností pro samostatnou práci v daném oboru. Paradoxně snad tato situace způsobí, že se profese „učitel mateřské školy" dočká již dlouhodobě prosazované terciální úrovně vzdělání a tato profese se opět vrátí do vzdělanostního nadprůměru obyvatelstva.

Přesto každý začínající předškolní pedagog, ať prošel jakoukoli odbornou přípravou, se stejně formuje až po příchodu na konkrétní mateřskou školu. Tam své získané znalosti a dovednosti začíná uplatňovat s různou intenzitou, popřípadě je

nevyužívá vůbec. Vše záleží na podmínkách školy, organizaci, programovém zaměření, ale zejména na učiteli samotném.

Pokud opravdu dojde k tak zásadním změnám v přípravě učitelů mateřských škol, stejně se asi nedá předpokládat, že všechny absolventky, které mají zájem o práci v mateřské škole v současnosti najdou uplatnění. Nejenže se snižuje porodnost a počet předškolních zařízení klesá, ale snižuje se také zájem samotných studentek o toto povolání z mnoha důvodů. Truksová (2009/7) vybrala nejčastější příčiny nezájmu. Jde zejména o obrovský nárůst administrativní práce při stále velkém počtu dětí na třídách, do kterých jsou dnes integrovány i děti s řadou dysfunkcí. Učitelky, které nejsou na tuto situaci připravovány, se tak potýkají s řadou problémů, které nejsou schopny v začátcích zvládnout. Výše finančního ohodnocení také neodpovídá míře zodpovědnosti a povinností, které učitelka zastává.

[Přesto se bez mladých schopných učitelek neobejdeme. Právě v současnosti na poradách vedoucích pracovníků řešíme, kdo nahradí za několik let naše dvě ročníkové vlny pedagogických pracovníků, jejichž odchod bude hromadný. Musíme jen doufat, že Prestiž profese učitel mateřské školy stoupne a zvýší se zájem studentů. Myslím si, že tato práce si to určitě zaslouží.]

Závěr teoretické části

Smyslem teoretické části bylo získat prostřednictvím odborné literatury nové a Pro praktickou část podnětné informace z oblasti přípravy budoucích učitelek, jejich vzdělávání. Bylo ukázáno, jakým směrem se ubírá předškolní vzdělávání, podle jakých dokumentů je realizováno. Vysvětlen a objasněn byl nový pojem ve vzdělávání - kompetence učitelů. Popsány byly současné požadavky na učitelku mateřské školy z řad rodičů, zaměstnavatele, ČŠI, veřejnosti. Vzhledem k tomu, že vzdělávání a celý školský systém prochází obdobím proměn a hledání nových cest, kterými se bude dále ubírat, je Potřeba na některé zveřejněné informace pohlížet jako na neúplné, nestálé, či dosud neplatné. Přesto jsou potřebné pro pochopení nastoleného problému, jsou důležité pro praktickou část.

II. Praktická část

4. CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

- Cílem praktické části je zjistit, jaké konkrétní činnosti působí začínajícím učitelkám obtíže v počáteční praxi.
- Získat co nejvíce objektivních informací o současné teoretické a praktické přípravě budoucích učitelek mateřských škol.

5. HYPOTÉZY

H 1

Předpokládám, že v současnosti budou mít všechny začínající učitelky shodné problémy v počáteční praxi.

H 2

Předpokládám, že většina vybraných problémových činností bude souviset s transformací vzdělávání (nepřipravenost na nové požadavky předškolního vzdělávání).

Hypotézy budou ověřovány pomocí výsledků písemního dotazování.

Smyslem práce je objasnit stanovené hypotézy, hledat vzájemné vazby mezi studiem a praxí, získat nové poznatky, orientovat se v dané problematice. Zároveň se utvrdit v myšlence, že současná středoškolská příprava učitelek mateřských škol není dostačující k samostatné práci, a že je potřeba navázat terciálním vzděláváním.

6. PŘÍPRAVA A PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Pro svou práci jsem potřebovala získat co nejvíce informací, souvisejících s přípravou učitelek mateřských škol. Proto jsem si vybrala tři pedagogické školy ze svého nejbližšího okolí, které jsem byla schopna navštívit, a jejichž studentky nastupují do nejbližších mateřských škol. Během návštěvy na jednotlivých školách jsem se zajímala o jejich učební plány a osnovy, abych si vytvořila představu o teoretické přípravě budoucích učitelek. Zjistila jsem, že učební plány (viz.přílohy) jednotlivých škol jsou téměř shodné u všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů, tam jsou minimální rozdíly v počtu hodin na předmět. Nabídka volitelných předmětů se odlišuje zejména v počtu nabízených seminářů. Školy mají zařazeno několik nepovinných předmětů, zde převažují výchovy. Větší pozornost jsem věnovala podmínkám, průběhu a organizaci pedagogické praxe, které příkládám velký význam. Zajímaly mne názory studentek na problematiku jejich přípravy k výkonu budoucího povolání. Potřebné informace jsem získala během skupinového rozhovoru po ukončení praktických činností a z písemného dotazování. Pro porovnání jsem shromažďovala informace také od vedoucích praxe, ředitelek škol, či uvádějících učitelek.

Tato část výzkumu byla časově i organizačně nejnáročnější, přesto ji považuji za velmi přínosnou. Podařilo se mi odpozorovat rozdíly v praktické přípravě studentek mezi jednotlivými školami. Během návštěv jednotlivých mateřských škol jsem poznala řadu nových pracovitých lidí z řad ředitelek a učitelek, načerpala mnoho nových nápadů pro svou pedagogickou i řídicí práci.

Další potřebné informace jsem získala od začínajících učitelek mateřských škol ze svého okolí, které jsem sledovala příležitostně přímo v praxi na jejich pracovišti v přirozených podmínkách. Jedna z nich byla začínající učitelka z méj mateřské školy, u které probíhalo sledování dlouhodoběji a soustavněji. Získané poznatky o její práci jsem shromáždila v případové studii. Její výsledky jsem následně použila pro Porovnávání s výsledky ostatních začínajících učitelek. U těch, se kterými jsem byla v kontaktu, jsem se zaměřila na hlubší analýzu problémů, a to již s využitím další dokumentace, zejména hospitačních záznamů a hodnotících zpráv, které byly pořízeny v rámci hospitací nebo náhodných, či plánovaných kontrol. Zjištěné problémy u

začínajících učitelek jsem konzultovala s ředitelkami škol a dalšími pracovníky školy. Všichni se ještě zapojili do písemného dotazování.

K této části výzkumu jsem přistupovala s velkým nadšením a očekáváním. Brzy se ale ukázalo, že pro výzkum je možno použít jen velmi malý vzorek začínajících učitelek. Předpokládala jsem, že mohu počítat s pěti až sedmi začínajícími učitelkami z blízkého okolí, objevila jsem pouze čtyři, jen jednu zcela začínající.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla využít možnosti oslovit další možné respondenty prostřednictvím internetu a získat ještě nějaké informace k této problematice. Požádala jsem o spolupráci mateřské školy z celé české republiky, které mají na svém pracovišti začínající učitelku, aby se k problému vyjádřily. Zvolila jsem formu vyplnění tabulek činností, které jsem doplnila několika otevřenými otázkami. Poměrně náročné bylo získat emailové adresy mateřských škol z celé republiky a následně je rozeslat. Podařilo se mi oslovit 781 předškolních zařízení ze všech krajů. Můj vlastní odhad návratnosti byl 30 začínajících učitelek. Ozvalo se pouze 10. Překvapilo mne, že z mého kraje se neozval nikdo. Nakonec jsem pracovala s informacemi od 14 začínajících učitelek s praxí do tří let. Délku začátečnického období jsem zvolila v kontextu se zavedením RVP PV, přestože Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) uvádí dobu prvních pět let profesní praxe.

Tato část šetření byla zajímavá svým očekáváním. Přestože odpovědí bylo málo, objevil se zájem některých respondentů, které jsem oslovila, o konečné výsledky, zároveň je zajímal počet začínajících učitelek, které se ozvou na mou výzvu.

7. POUŽITÉ METODY

V praktické části jsem použila těchto metod:

- pozorování (nezúčastněné, nestrukturované, strukturované)
- rozhovor
- skupinový rozhovor (beseda)
- písemné dotazování (tabulky)

7.1 Metoda pozorování

Tuto metodu jsem zvolila jako hlavní během celého zkoumání začátečnických obtíží u začínajících učitelek. Vlastní pozorování považuji za nejlepší a nejobjektivnější metodu pro utvoření vlastního náhledu na problém. Právě věrohodnost je řazena mezi nejdůležitější vlastnosti výzkumu. Pozorování nazývá Průcha (2000) „královskou metodou“. Člověk je obdařen možností neustále pozorovat vše kolem sebe, což mu umožňuje poznávat. Vědecké pozorování probíhá na vyšší úrovni podle daných kritérií. Jedná se zejména o plánovanost, systematickosti a objektivitu.

Samotné pozorování má ovšem ještě několik variant. Záleží, zda se výzkumník pozorování účastní - hovoříme o **pozorování zúčastněném**, nebo jen přihlíží - pak se jedná o **pozorování nezúčastněné**. Další variantou je pozorování bez příprav - **nestrukturované**, pozorování podle předem připravených kategorií je nazýváno - **strukturované**.

Pozorování jako jednu z metod jsem použila při sledování podmínek, za jakých se uskutečňují pedagogické praxe. V úplném začátku získávání informací jsem použila metodu nezúčastněného a nestrukturovaného pozorování u studentek pedagogických škol. Záměrem bylo proniknout do problému, sledovat studentky při praktických činnostech a utvořit si strukturu potřebných otázek pro další zkoumání. Za velmi důležité považuji dlouhodobé pozorování začínající učitelky na mojí mateřské škole.

7.2 Metoda rozhovoru

Patří mezi dotazovací metody. Spočívá v ústní komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem. Podobně jako pozorování může být rozhovor nestrukturovaný - volný. Tento typ rozhovoru může dle Pelikána (2007) mít kromě kontaktní funkce i charakter orientační nebo doplňující. Strukturovaný rozhovor již plní odlišnou funkci. Je realizován za použití stejných otázek pro celý soubor respondentů. Kasíková, Vališová (1994) uvádějí za nejlogičtější variantu užití polostandardizovaného rozhovoru, který počítá s možností flexibilně reagovat na dané odpovědi podle vývoje rozhovoru. Průběh rozhovoru se zaznamenává různými způsoby. Může jít o zvukový záznam nebo o ruční zápis. Tato metoda bývá často kombinována s písemným dotazníkem.

Tuto metodu jsem vybrala v návaznosti na pozorování práce začínajících učitelek a k upřesnění již získaných informací. Zvolila jsem formu polostrukturovaného rozhovoru, který byl pro dané šetření nej přirozenější. Od sondování jsem přešla k návodným otázkám, z nichž vznikaly neplánovaně také otázky ad - hoc.

7.3 Metoda skupinového rozhovoru - beseda

Beseda je také považována za určitou variantu rozhovoru, který je realizován v rámci celé skupiny s výzkumníkem. Pelikán (2007) vidí výhody besedy v tom, že výzkumník poznává v kratší době více názorů a postřehů než by získal během individuálních rozhovorů. Za nevýhodu této metody považuje vzájemnou ovlivnitelnost respondentů při výpovědích.

Skupinový rozhovor jako variantu rozhovoru jsem vybrala vždy po ukončení Pedagogické praxe studentky a po jejím následném hodnocení, kterého se zúčastnily další studentky, vedoucí praxe a učitelka mateřské školy. Důvodem výběru byla právě časová nenáročnost u většího počtu studentek oproti individuálnímu dotazování. Skupinový rozhovor měl za úkol zejména nahlédnout do problému v obecné rovině, utvořit si strukturu dotazů pro další zkoumání. Po každém skupinovém rozhovoru byly získány od studentek vyplněné dotazovací tabulky činností, které jsem pak následně vyhodnocovala.

7.4 Metoda dotazníková-písemné dotazování (tabulky činností)

Písemné dotazování patří mezi explorativní metody, jejichž předností je zejména dostupnost a získání velkého množství dat. Pelikán (2007) zároveň upozorňuje na to, že získané údaje od respondentů nemusí být vždy pravdivé. Na základě výzkumu předkládá tři roviny sebereflexe, jež ovlivňují výpovědi. První rovina spočívá v ochotě vypovídat, druhá rovina odráží to, co je respondent ochoten o sobě vypovědět (někdy jde o vidění sebe sama v lepším světle), třetí rovinu považuje teprve autor za rovinu skutečných výpovědí. Některé výpovědi mohou být ještě ovlivněny celkovou atmosférou, panujícími názory, rozšiřovanou fámou, ale i zvolenou formou dotazování. Se zřetelem ke všem těmto faktorům jsem zvolila tuto metodu jako doplňkovou, která mi sloužila zejména k porovnání s vlastními odpozorovanými skutečnostmi.

Pro písemné dotazování jsem zvolila formu tabulek vybraných činností, které by mohly učitelkám působit začátečnické obtíže v praxi (příloha č.1 a 2)

Při sestavování těchto tabulek činností pro učitelky a studentky jsem vycházela zejména z vlastní praxe, návrhů dalších vedoucích pracovníků místních mateřských škol a z odborné literatury (RVP PV, časopisu Informatorium). Vybrané velké množství činností, které musí učitelka zvládnout, jsem pro přehlednost rozdělila do 4 tabulek a jejich obsah jsem zachovala jak pro studentky, začínající učitelky, tak pro vedoucí Pracovníky vykonávající kontrolní a hospitační činnost - ředitelky škol, vedoucí praxe, ale i samotné učitelky mateřské školy, které se studentkami pracují. Úkolem bylo v každé tabulce vyznačit jednu nebo dvě činnosti (maximálně však tři), které považují za obtížné, či problémové. V každé tabulce jsem ještě ponechala jeden volný řádek, do kterého měli respondenti možnost dopsat vlastní obtížné činnosti, které nebyly uvedeny a považovali je za důležité. U studentek jsem dále zvolila variantu označení činností, se kterými se v praxi nesetkávají, abych si vytvořila úplný přehled o jejich přípravě na budoucí profesy učitelky mateřské školy. První tabulka je zaměřena na **přímou výchovnou práci s dětmi**, druhá tabulka zahrnuje činnosti související s **přípravou na výchovně-vzdělávací činnosti**, třetí tabulka se věnuje **vztahům a komunikaci**, čtvrtá zahrnuje **další nezařazené aktivity**.

8. CHARAKTERISTIKA VZORKU

V praktické části jsem shromažďovala informace od několika různých respondentů.

Středoškolské studentky - **III.** ročník studia, obor předškolní a mimoškolní pedagogika

Vysokoškolské studentky - **II.** a **III.** ročník denního studia, obor učitelství pro MŠ

Začínající učitelka MŠ

Začínající učitelky MŠ - s praxí do 3 let

Pedagogičtí pracovníci - řídící pracovníci MŠ, vedoucí praxe, uvádějící učitelky MŠ

Tabulka č.1 - počet získaných tabulek - studentky

zastoupení	SPgS A	SPgS B	SPgS c	v s	celkem
studentky	23	22	21	18	84
řídící pracovníci MŠ	1	1	4	1	7
učitelky MŠ	2	2	9	5	18
vedoucí praxe	1	2	1	1	5
celkem respondentů	27	27	35	25	114

Celkem se zúčastnilo písemného dotazování 84 studentek, z toho 66 ze **III.** ročníků středních pedagogických škol ve školním roce 2007/2008, které již absolvovaly souvislou pedagogickou praxi v místě bydliště a zároveň ukončovaly průběžnou praxi v rámci výuky. Dalších 18 bylo z řad univerzitních studentek **II.** a **III.** ročníku Pedagogické fakulty obor učitelství pro mateřské školy, bakalářské studium prezenční.

K problematice se vyjádřilo dalších 7 řídících pracovníků mateřských škol, 18 uvádějících učitelek, 5 vedoucích praxe.

Tabulka č.2 - počet získaných tabulek - začínající učitelky

začínající učitelka	praxe 1 rok	praxe 2 roky	praxe 3 roky	celkem
	6	5	2	13
ředitelky MŠ	9	uvádějící uč.	4	13

9. STŘEDNÍ PEDAGOGICKÉ ŠKOLY

9.1 Střední pedagogická škola A

Tuto pedagogickou školu jsem navštívila jako první. Byla jsem velmi příjemně překvapena vstřícností vedoucí praxe, která mne uvedla do problému. Zejména jsem neočekávala, že pedagogické školy ještě nedostaly pokyny pro práci s RVP PV, s jehož obsahem se studentky seznamovaly pouze na mateřských školách během praxe od učitelek. Sama vedoucí praxe byla RVP PV velmi nakloněna a snažila se s ním pracovat z vlastní iniciativy a dle svých možností. Společně jsme konzultovali další možné kroky, zejména zvolenou formu tabulek činností připravených pro studentky. Na radu vedoucí praxe jsem tabulky upravila tak, aby byly přehledné a srozumitelné.

9.1.1 Pozorování podmínek

Praktické činnosti na této škole zajišťuje pouze jedna vedoucí praxe. Tato Pedagogická škola má nejvíce týdnů pedagogické praxe v průběhu celého studia. Praktické činnosti jsou organizovány se dvěma skupinami studentek po 13 a 14, z toho jedna skupina se dělí na polovinu. Tuto organizaci zvolila vedoucí praxe vzhledem k podmínkám, které jí mateřská škola poskytuje. Spolupráce trvá již 15 let. Mateřskou školu, která je právním subjektem, si vybrala vedoucí praxe sama a je velmi spokojená.

Počet tříd mateřské školy		
Počet zaměstnanců	15 pedagogických	8 provozních
Speciálních tříd	0	
Počet dětí ve třídě	25	
Složení třídy	homogenní předškolní	třída
Děti se zdravotním postižením	ne	
Četnost výstupů	IX týdně jedna skupina	
Četnost jedné studentky ročně	1 - 2 výstupy	
Počet studentek ve skupině	7,7,13	
Doba na přípravu	2 - 3 týdny	

9.1.2 Pozorování praktických činností

Výstup studentek probíhal celé dopoledne ve dvojici. Ostatní studentky ve skupině se zapojily pouze během ranních her. Tuto organizaci zvolila vedoucí praxe z důvodu častějšího vystřídání studentek. Na téma „Co se skrývá v trávě“ byly pro děti připraveny rozmanité činnosti - cvičení broučků, tanec berušek, výroba tykadel. Děvčata si nevedla špatně, avšak tento způsob organizace potlačoval jejich aktivitu. Velký počet dětí a studentek na malém prostoru jedné třídy na mne působil poněkud chaoticky, nepřehledně a neosobně. Zpočátku jsem vůbec nevěděla které studentky budou sledovány. Některá děvčata využívala této situace a nevěnovala se zcela probíhající činnosti, někdy docházelo i k rušení obou poměrně tichých děvčat. Vždy se pracovalo se všemi dětmi najednou, přestože zde byla možnost rozdělit si děti alespoň na dvě skupiny. Učitelka také častěji zasahovala a pomáhala zejména s organizací - během svačiny, úklidu náradí, zaznamenávání evidence dětí, v případě nehrajícího rádia zastoupila studentky u klavíru. Některé hry a činnosti byly velmi zdoluhavé, aktivnější děti již nereagovali a rušily ostatní. Hodnocení na závěr probíhalo spíše formálně - co se podařilo, nepodařilo. Zhodnotit najednou dvě studentky nebylo z hlediska času a kvality možné zvládnout.

9.1.3 Shrnutí

Dřívější praxe byly nahrávány na videozáznam, dle vyjádření vedoucí praxe se tento způsob neosvědčil. Studentky byly ještě více stresovány, dělaly větší chyby. Domnívám se, že také počet studentek ve skupině není pro kvalitu praxí vyhovující. Z této situace se odvíjí velmi malý počet výstupů na jednu studentku ve školním roce, přestože škola má v učebním plánu vyhrazeno více hodin pedagogické praxe než druhé dvě školy. Dále mne překvapil způsob organizace praxe ve dvojici, ale byla jsem ujištěna, že se jedná o výjimečné situace. Tento způsob je volen v případě organizačních změn, absencí a pod. Kladně hodnotím přístup studentek k dětem, jejich přípravu na činnosti, které byly pestré a bylo jich dostatek. Velmi pozitivně na mne působila Přátelská atmosféra a velmi vkusné estetické vybavení i výzdoba mateřské školy.

Vyvozovat jednoznačné závěry z jedné návštěvy asi nelze. Přesto se domnívám, že organizace praktických činností je velmi důležitá a může mít rozhodující vliv na jejich další průběh a výsledky.

9.1.4 Výsledky písemného dotazování - studentky A

Přímá práce s dětmi	
- reagovat na vzniklé situace (tvořivě improvizovat)	1
- trpělivě přistupovat k dětem, být důsledná	-
- využívat teoretických poznatků v praxi	4
- přesně formulovat a zadávat úkoly (vysvětlit zadání, postupy)	4
- motivovat a vzbuzovat u dětí zájem o činnosti	-
- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny	3
- pracovat samostatně	2
- sledovat potřeby dětí (individuální tempo, zájmy, potřeby...)	4
Příprava na přímou práci	
- využívat odbornou literaturu	3
- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat	5
- připravovat a organizovat činnosti	-
- používat vhodné formy a metody práce (individuální, skupinové, frontální)	2
- využívat poznatků z vývojové psychologie	10
- být dětem vzorem, ovládat se	-
- vytvářet vlastní programy a projekty	2
Vztahy a komunikace	
- spolupracovat s učitelkou na třídě	-
- podřídit se požadavkům vedení školy	-
- řešit různé konflikty, přijmout kritiku druhých	2
- spolupracovat a komunikovat s rodiči	1
- spolupracovat se všemi zaměstnanci školy	2
- organizovat společné akce pro rodiče a děti	1
- orientovat se v neznámém, novém prostředí	2

Další aktivity	
- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku	1
- evaluovat, hodnotit výsledky vlastní práce	6
- evaluovat, vyhodnocovat pokroky dětí	2
- zúčastňovat se a organizovat nadstandardní aktivity na MS	-
- porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních	2

Na této škole se k problému vyjádřilo celkem 23 studentek, z toho 2 studentky nevybraly žádnou obtížnou činnost.

Z výsledků v tabulkách je patrné, že za nejvíce obtížné činnosti považují studentky této školy **využívání poznatků z vývojové psychologie (lOx), evaluovat vlastní práci (6x) a umět si stanovit cíle a pracovat s nimi (5x).**

Přestože v zadání tabulek písemného dotazování bylo uvedeno vybrat 1-2 činnosti v každé tabulce, vedoucí praxe a ředitelka školy vyznačily mnohem více obtížných činností. Z toho usuzuji, že pro ně bylo obtížné z velkého počtu činností vybrat ty nejvíce problémové. Již při vzájemném rozhovoru s vedoucí praxe jsme diskutovaly o větším množství problémových činností, jejichž původ ona sama viděla v nejednotnosti teorie a praxe (RVP PV užíván pouze při praktických činnostech).

Pedagogičtí pracovníci se shodli (4x) u několika činností, jedná se zejména o **reagování na vzniklé situace, provádění pedagogicko-psychologické diagnostiky a řešení konfliktů.** Za důležité považují ještě činnosti související se **sledováním potřeb dětí (3x), s výběrem cílů a schopností s nimi pracovat, evaluovat výsledky vlastní Práce (3x).**

Obě strany (studentky i pedagogové) se shodli v tom, že studentkám působí Problémy **evaluovat vlastní práci a pracovat s výchovně-vzdělávacími cíli.** Domnívám se, že tato situace může být zapříčiněna krátkodobým používáním RVP PV a jeho nedostatečným pochopením. Ostatní problémové činnosti z oblasti pedagogicko-psychologické diagnostiky a respektování potřeb dítěte mohou do značné míry souviset s prací v homogenních třídách, protože studentky nemají možnost srovnání specifík u jednotlivých věkových skupin.

9.2 Střední pedagogická škola B

Při návštěvě druhé školy jsem se již zaměřila více na praktickou část výuky a s vedoucí praxe jsem si domluvila jednodenní účast na mateřské škole, která fungovala jako odloučené pracoviště příspěvkové organizace. Tuto školu si vybrala vedoucí praxe sama. Během jednodenní návštěvy jsem si prohlédla prostory mateřské školy, její dokumentaci, byla jsem seznámena s organizací praktických činností. Měla jsem možnost sledovat jeden dopolední výstup, část druhého jsem shlédla na videozáznamu, který se během praktických činností běžně používá u studentky, která má souběžně výstup a vedoucí praxe nemá možnost ji přímo sledovat.

9.2.1 Pozorování podmínek

Praktická příprava studentek této školy probíhá na malé dvoutřídní mateřské škole ve vilové čtvrti, ve velmi pěkném rodinném prostředí. Praxe jsou zde organizovány ve dvou skupinách po 5. Vedoucí praxe zvolila dvě menší skupiny studentek. Umožnila tak jejich častější střídání. Větší kompetence převedla na uvádějící učitelku mateřské školy, která za ni prováděla dohled, a pak následné hodnocení druhé studentky. Jeden z výstupů byl vždy dokumentován videozáznamem. Závěrečné hodnocení probíhalo také ve skupinách.

Počet tříd mateřské školy

Počet zaměstnanců 5 pedagogických 2+2 provozních

Speciálních tříd 0

Počet dětí ve třídě 25

Složení třídy heterogenní třída

Děti se zdravotním postižením ano (integrovány v běžné třídě)

Četnost výstupů 1 x týdně jedna skupina

Četnost jedné studentky ročně 6 výstupů

Počet studentek ve skupině 5

Doba na přípravu 2 - 3 týdny

9.2.2 Pozorování praktických činností

Studentka pracovala s dětmi samostatně během celého dopoledne, pouze při ranních hrách byly zapojeny i ostatní studentky ze skupiny. Celý den se nesl v duchu poznávání domácích zvířátek. Program, který si studentka sestavila, byl velmi pestrý a zahrnoval řadu zajímavých činností - pohádku, píseň s pohybem, výrobu masek k pohádce, pracovní listy k tématu. Zařazen byl také komunitní kruh, který studentka využila k uvítání dětí, k rozhovoru s dětmi a zároveň provedla evidenci příchozích. Během pozorování jsem nezaznamenala žádné závažné nedostatky. Naopak studentka byla velmi soustředěná, připravená na činnosti, zvládala i náročné organizační změny a přesuny. Zaujala velmi příjemným a výrazným hlasem, na který děti velmi dobře reagovaly. Přesto jí bylo doporučeno s hlasem více pracovat, aby nepůsobil monotónně. Její výstup zaznamenávala vedoucí praxe na videozáznam. Při závěrečném hodnocení nebylo studentce nic vytknuto, pouze doporučeny některé další možnosti. Hodnocení bylo zaměřeno k autoevaluaci prostřednictvím otázek - Co jsem dětem dala? Čím jsem naplnila jejich potřeby, a ve kterých oblastech? Organizace praxí na této mateřské škole předčila moje očekávání.

9.2.3 Shrnutí

Za velmi dobrou organizaci praxe i její vedení se zasloužili všichni zaměstnanci školy. Vedoucí praxe uvedla, že je velmi spokojená s dosavadní tříletou spoluprací s mateřskou školou, kterou si sama vybrala. Zejména pí ředitelka ochotně přistupuje k požadavkům, které vycházejí z potřeb pedagogické školy. Velmi se jim osvědčilo zaznamenávání výstupů na videozáznam, který po právní stránce řešila ředitelka s rodiči. Samy uvádějící učitelky a ředitelka školy si vyzkoušely zaznamenat své Činnosti s dětmi na videozáznam. Objevily některé nedostatky také ve své práci, přesto tento způsob kontroly všichni hodnotili jako přínosný pro odstraňování vlastních chyb. Spolupráce mezi školou a mateřskou školou byla rozšířena ještě o další aktivity. Studentky byly zvány na různá odpolední vystoupení, kterých se účastnili také rodiče. Z této návštěvy jsem měla jen samé pozitivní pocity.

9.1.4 Výsledky písemného dotazování - studentky A

Přímá práce s dětmi	
- reagovat na vzniklé situace (tvořivě improvizovat)	2
- trpělivě přistupovat k dětem, být důsledná	-
- využívat teoretických poznatků v praxi	1
- přesně formulovat a zadávat úkoly (vysvětlit zadání, postupy)	5
- motivovat a vzbuzovat u dětí zájem o činnosti	1
- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny	3
- pracovat samostatně	1
- sledovat potřeby dětí (individuální tempo, zájmy, potřeby...)	2

Příprava na přímou práci	
- využívat odbornou literaturu	-
- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat	-
- připravovat a organizovat činnosti	2
- používat vhodné formy a metody práce (individual.,skupinové, frontální)	2
- využívat poznatků z vývojové psychologie	1
- být dětem vzorem, ovládat se	1
- vytvářet vlastní programy a projekty	8

Vztahy a komunikace	
- spolupracovat s učitelkou na třídě	-
- podřídit se požadavkům vedení školy	-
- řešit různé konflikty, přijmout kritiku druhých	-
- spolupracovat a komunikovat s rodiči	2
- spolupracovat se všemi zaměstnanci školy	1
- organizovat společné akce pro rodiče a děti	4
- orientovat se v neznámém, novém prostředí	3

Další aktivity	
- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku	5
- evaluovat, hodnotit výsledky vlastní práce	3
- evaluovat, vyhodnocovat pokroky dětí	-
- zúčastňovat se a organizovat nadstandardní aktivity na MŠ	2
- porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních	5

Celkem se zapojilo 22 studentek. Z tohoto počtu 8 studentek neuvedlo ani jednu obtížnou činnost, se kterou se během praxe setkaly.

Ostatní studentky určily za nejobtížnější činnosti **vytváření vlastních programů a projektů** (8x), druhé místo zauímají shodně tři činnosti uvedené (5x) - **porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních, přesně a srozumitelně formulovat a zadávat úkoly, provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku.**

Pedagogičtí pracovníci vybrali (5x) **stanovit si cíle a umět s nimi pracovat.** Dále uvedli **nedostatečné zvládnutí evaluace vlastní práce a přesné, dětem srozumitelné formulace postupů a úkolů,** (obě 4x)

Ze získaných informací mne překvapilo, že studentky této školy vybraly za nejobtížnější činnosti vytváření vlastních programů a projektů, přestože vedoucí praxe uvedla, že projekty studentky vytvářejí v rámci pedagogického semináře, a ty pak celé nebo jen části, uplatňují při výstupech, tvoří tzv. pojmové mapy. S těmito činnostmi se setkávají poměrně často a pravidelně. Zřejmě opravdu chybí dostatečná znalost a Porozumění RVP PV. Studentky dále uvedly, že by uvítaly získat více znalostí z oblasti dokumentace školy, nařízení a řádů, které budou v praxi, při zvětšující se administrativě, stále více potřebovat. Obě strany se shodly pouze v jedné činnosti, a to ve **formulaci úkolů a postupů,** které se běžně při činnostech používají. Pedagogové uvedly, že studentky mají problémy s formulací konkrétních cílů, převažují cíle obecné. Také autoevaluace vlastní práce není účelná a dostatečná. Studentkám chybí větší sebekritika a hodnocení do hloubky, mívají problémy přijmout kritiku druhých.

9.3 Střední pedagogická škola C

Tuto školu jsem navštívila jako poslední. Po předešlých zkušenostech jsem neočekávala nijak výrazné rozdíly od předešlých škol. Osnovy a učební plány jsou téměř shodné, praxe na mateřské škole je organizována podle místních podmínek. Vedoucí praxe si mateřskou školu v tomto případě nevybrala, byla jí určena ředitelkou mateřské školy.

Na této škole jsem zaznamenala největší rozpory v oblasti přípravy studentek. Jednalo se zejména o neochotu vedoucí praxe přizpůsobit výuku potřebám a podmínkám mateřské školy, které uplatňovaly učitelky v rámci nových požadavků RVP PV. Na této škole jsem zcela markantně zaznamenala (a učitelky to potvrdily) velmi malý zájem o učitelské povolání z řad studentek, a to zejména z důvodu malého finančního ohodnocení a velkého počtu dětí na třídách. Tento stav je zřejmě zapříčiněn umístěním pedagogické školy v oblasti, která poskytuje dostatek lukrativnějších nabídek pracovních míst.

9.3.1 Pozorování podmínek

Studentky absolvovaly praxe na mateřské škole, která byla součástí příspěvkové organizace jako její odloučené pracoviště. Jednalo se o velmi velkou pavilonovou mateřskou školu s největšími interiéry a rozsáhlou zahradou v okrajové části města uprostřed sídliště. Na tuto mateřskou školu docházelo nejvíce dětí cizí národnosti.

Počet tříd mateřské školy

Počet zaměstnanců	11 pedagogických	10 provozních
-------------------	------------------	---------------

Speciálních tříd	0
------------------	---

Počet dětí ve třídě	28
---------------------	----

Složení třídy	heterogenní třída (4-6 let)
---------------	-----------------------------

Děti se zdravotním postižením	ne
-------------------------------	----

Četnost výstupů	1 x týdně jedna skupina
-----------------	-------------------------

Četnost jedné studentky ročně	3 - 4 x dopolední (několikrát samostatné činnosti)
-------------------------------	--

Počet studentek ve skupině	4
----------------------------	---

Doba na přípravu	podle domluvy s uvádějící učitelkou
------------------	-------------------------------------

9.3.2 Pozorování praktických činností

Praktické činnosti na této mateřské škole jsou organizovány v menších skupinách studentek, ovšem počet dětí na třídě byl ze všech mateřských škol nejvyšší. To se odráželo v celkové atmosféře. Ve třídě bylo více hluku, organizace činností byla pro studentku náročná. Dopolední téma bylo věnováno přicházejícímu jaru. Velmi emotivní byla motivace. Učitelka dětem předala dopis od sluníčka, které jim poslalo jarní pozdrav a také několik úkolů. Děti společně sázely semínka do truhlíku. Zde byl zájem dětí velký, ale organizačně nezvládnutý studentkou. U jednoho truhlíku se vystřídalo jen několik dětí, ostatní rušily a neměly v nabídce jinou činnost. Přechod do umyvárny, úklid pracovního místa a pomůcek neměla studentka promyšlený. Navázala další společnou činností, kterou byl poslech pohádky. Studentce chybělo zaujetí. Její hlasový projev byl nevýrazný, pohádku ničím nezpestřila. Na závěr zařadila hezký taneček „U potoka roste kvítí“, který děti zaujal a při kterém sama studentka projevovala největší aktivitu. Zde se projevila její inklinace k hudebně-pohybovým činnostem. Přesto převážná část připravených činností a her byla situována ke stolečkům, zřejmě z důvodu udržení kázně dětí. Chyběl také zajímavý nápad nebo pestrá organizace činností. Závěrečné hodnocení probíhalo velice rychle a formálně, protože studentky pospíchaly na akci sborového zpěvu. Z tohoto důvodu nemohu posoudit průběh a kvalitu běžných hodnocení. Některá další zjištění uvádím v části Shrnutí.

9.3.3 Shrnutí

Během mé návštěvy na tomto zařízení jsem se setkala s velmi neobvyklou situací, která mi byla následně vysvětlena ředitelkou školy. Spolupráce s vedoucí praxe jedné skupiny studentek nebyla možná, jelikož vedoucí nebyla ochotná přistoupit na změny ve výuce a naplňovat požadavky a program mateřské školy. Nejenom výtvarné činnosti, u kterých jsem byla přítomna, byly organizovány se všemi dětmi, přestože učitelky vyžadují skupinovou práci v průběhu celého dne. Ředitelka dále uvedla, že vedoucí praxe studentkám vytýká věci nepodstatné, vůbec studentky nechválí a nemotivuje k lepším výsledkům, vyžaduje zastaralé způsoby organizace činností, opravuje studentkám zcela zásadně písemnou přípravu, kterou již konzultovaly s uvádějící učitelkou. Pro neschopnost domluvy byla spolupráce od září 2009 ukončena.

9.1.4 Výsledky písemného dotazování - studentky A

Přímá práce s dětmi	
- reagovat na vzniklé situace (tvořivě improvizovat)	5
- trpělivě přistupovat k dětem, být důsledná	1
- využívat teoretických poznatků v praxi	3
- přesně formulovat a zadávat úkoly (vysvětlit zadání, postupy)	6
- motivovat a vzbuzovat u dětí zájem o činnosti	5
- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny	4
- pracovat samostatně	-
- sledovat potřeby dětí (individuální tempo, zájmy, potřeby...)	3
Příprava na přímou práci	
- využívat odbornou literaturu	2
- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat	4
- připravovat a organizovat činnosti	1
- používat vhodné formy a metody práce (individuální, skupinové, frontální)	4
- využívat poznatků z vývojové psychologie	2
- být dětem vzorem, ovládat se	-
- vytvářet vlastní programy a projekty	1
Vztahy a komunikace	
- spolupracovat s učitelkou na třídě	1
- podřídit se požadavkům vedení školy	2
- řešit různé konflikty, přijmout kritiku druhých	3
- spolupracovat a komunikovat s rodiči	-
- spolupracovat se všemi zaměstnanci školy	i
- organizovat společné akce pro rodiče a děti	-
- orientovat se v neznámém, novém prostředí	3

Další aktivity	
- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku	2
- evaluovat, hodnotit výsledky vlastní práce	2
- evaluovat, vyhodnocovat pokroky dětí	1
- zúčastňovat se a organizovat nadstandardní aktivity na MŠ	2
- porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních	2

Za tuto školu odpovídalo 21 studentek. K problémovým činnostem se vůbec nevyjádřily 3 studentky.

Odpovědi studentek na této škole byly vybrány poměrně rovnoměrně. Žádná z problémových činností výrazně nevynikala. Nejvíce(6x) bylo označeno **přesné formulování a zadávání úkolů**, shodně (5x) byly určeny činnosti - **motivovat a vzbuzovat zájem u dětí o činnosti, reagovat na vzniklé situace** (improvizovat).

Naopak pedagogové se poměrně jednoznačně shodli na činnostech souvisejících s **vytvářením programů a projektů** (12x), nedostatky zaznamenali u **evaluace vlastní práce** (7x), ve stejném počtu (6x) byly ještě vybrány činnosti - **motivovat a vzbuzovat zájem u dětí, připravovat a organizovat činnosti, používat vhodné formy a metody práce**. Pedagogové zřejmě zvláštní zkušenosti považují dnes za poměrně důležité **porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních** mateřských škol.

Návštěva na těchto mateřských školách přinesla řadu zajímavých a podnětných informací. V první řadě mne překvapil pozitivní přístup všech mateřských škol, které se opravdu snaží svědomitě a dobře pomáhat pedagogickým školám v přípravě budoucích učitelek. Myslím, že těmto konkrétním mateřským školám se nedá nic vytknout. Pouze bych navrhovala pro zlepšení podmínek umožnit studentkám výstupy v co nejmenších skupinách tak, aby se za školní rok co nejvíce prostrídaly, umožnit jim práci v heterogenních třídách, aby měly možnost seznámit se s různými věkovými skupinami dětí a s jejich potřebami, umožnit jim, aby pracovaly s dětmi ve skupinách. Žádný z výstupů nebyl takto organizován. Domnívám se, že účast studentek na akcích mateřské školy může být studentkám prospěšná v tom, že poznají jiné způsoby organizace, poznají spolupráci a komunikaci učitelek s rodiči...

9.4 Závěry z pozorování, rozhovorů, písemného dotazování

Přestože jednodenní návštěva na každé mateřské škole nemůže ukázat komplexně praktickou přípravu studentek, myslím, že na základě porovnávání a vlastní dlouholeté zkušenosti již mohu učinit některé závěry.

Pozorování praktických činností - vlastní zkušenost

Domnívám se, že ke zdárnému zvládnutí praktických činností, je potřeba třech základních faktorů, které jsem odpozorovala během praktických činností studentek. Prvním faktorem je způsob **organizace**. Vedoucí praxe školy B rozdělením děvčat na malé skupiny zajistila velmi klidné a přátelské prostředí. Zejména na děti tento stav působil velmi dobře. Děti oslovovaly studentky jmény, a přesto pro ně byly autoritou. Také studentky si malé skupiny chválily. Tam, kde se pracovalo ve větších skupinách, byl znatelný hluk a větší nezáměr studentek o činnosti. Druhým důležitým faktorem pro úspěšné zvládnutí praxe je **osobní zájem studentek** o obor. Většina, těch relativně dobrých, měla v úmyslu pokračovat ve studiu s pedagogickým zaměřením nebo nastoupit do mateřské školy. Za třetí důležitý faktor považuji dobrou **spolupráci** s mateřskou školou a všemi jejími zaměstnanci, kteří mají pro nezkušené studentky pochopení. Tam, kde si vedoucí praxe mohla vybrat mateřskou školu a její program, byla znatelná pozitivní atmosféra, dobrá spolupráce a pomoc. Usuzuji, že pokud je vytvořen takový dobrý základ, přináší to mnohem kvalitnější praktickou přípravu.

Dále jsem z pozorování usoudila, že způsob hodnocení studentek po ukončení výstupu není uspokojující. Zejména pro nedostatek času (kdy studentky spěchají na další hodiny nebo jsou hodnoceny dvě) se evaluace provádí velmi povrchně, vůbec není čas na hodnocení dětí (reakce dětí, jejich potřeby...) Naopak za velmi přínosné považuji využití videozáznamu, i když od tohoto způsobu zaznamenávání jedna ze škol upustila.

Skupinový rozhovor - názory studentek

Byl zařazen vždy po hodnocení praktických činností studentky. Na každé mateřské škole jsem zadávala stejné otázky. Vždy se účastnila celá skupina studentek včetně vedoucí praxe a uvádějící učitelky. Záměrem bylo získat informace související s teoretickou i praktickou přípravou.

Otázky jsem zvolila v této podobě proto, abych se dověděla jaké pocity (kladné i záporné) studentky během praxe provázejí, jaké předměty nejvíce a nejméně využívají, co jim bylo vytýkáno, ve které oblasti by mohla škola studentky lépe připravit do praxe.

Formulace otázek - odpovědi studentek:

Co vás na praxi příjemně překvapilo? (Položením otázky jsem chtěla získat informace o prvních dojmech studentek z pedagogické praxe, které mohou mít vliv na další rozhodování o volbě povolání)

Studentky si chválily hezké a estetické prostředí mateřských škol, milý přístup učitelek ke studentkám, pestrost činností. Překvapila je zejména dětská přirozenost a bezprostřednost předškolních dětí ve srovnání s dětmi školního věku - učitelky zmiňovaly negativní zkušenosti během praxe ve školní družině.

Co vás naopak zklamalo?

Většinou jsem se setkala jen skladným hodnocením. Mezi negativa uváděly studentky nejednotnost teorie a praxe, malý zájem dětí o jejich nabízené činnosti, na některých školách špatný přístup učitelek k dětem (jednalo se o zkušenosti ze souvislých praxí v místě bydliště).

Ve kterých činnostech se cítíte nejlépe připraveny? (Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jaké své činnosti považují studentky za dobře zvládnuté)

Nejčastěji uváděly dobrou teoretickou přípravu, dobře zvládají výrobu nápaditých pomůcek, mají poměrně velkou zásobu činností a her.

Ve kterých naopak nejméně? (Touto otázkou jsem naopak chtěla zjistit, jak budou studentky sebekritické u výběru problémových činností)

Nejméně připravené se cítily v oblasti praktických činností jako je motivace, organizace činností, improvizace, řešení různých situací při práci s dětmi, vysvětlování pravidel her a postupů.

Které vyučovací předměty využíváte nejvíce v praxi? (Další dvě otázky sledovaly využitelnost vyučovaných předmětů v praxi)

Za nejvíce využívané předměty v praxi uvedly studentky odborné předměty - jednotlivé výchovy, pedagogiku a psychologii.

Které naopak nejméně?

Nejméně využívají studentky matematiku, jazyky a další všeobecně vzdělávací předměty.

Co vám je vytýkáno? (Zajímal mne sebekritický pohled studentek)

Nejčastěji uváděly studentky hlasové a řečové problémy, špatnou organizaci činností, nezvládnutí režimových momentů.

V čem by škola mohla více pomoci? (Zajímal mne, jak studentky nahlíží na teoretickou i praktickou přípravu ze strany školy)

Studentky mají pocit, že je škola dostatečně připravila pro samostatnou práci učitelky mateřské školy, pouze by uvítaly více hodin praktických činností v mateřské škole, a to v každém ročníku. Více porozumět dětem a naučit se jak dojít k pocitu uspokojení z vlastní práce uvádím jako zajímavou odpověď jedné ze studentek.

Protože se jednalo o úplně prvotní otázky bez promyšleného záměru, získané informace jsem nevyhodnocovala, ale posloužily k doplnění odpovědí získaných písemným dotazováním.

Odpovědi mne utvrdily vtom, že samy studentky pocítují nedostatek hodin praxe a měly by zájem o jejich zvýšení, protože jejich problémy vycházejí převážně z praktických činností, které nemají dostatečně procvičeny. Vnímají nejednotnost teorie a praxe, ale celkově mají dojem, že je škola připravuje dobře. Hodně studentek má problémy s vyjadřováním, nedostatečná je také práce s hlasem.

Písemné dotazování - problémové činnosti studentek

Zvolena byla forma tabulek činností, které vyplnily studentky uvedených tří pedagogických škol. Smyslem bylo zjistit, které činnosti se studentkám zdají obtížné a mají s nimi problémy, a zda tyto problémy budou dále setrvávat i u začínajících učitelek, které mají již více praktických zkušeností a mohou na problémy pohlížet jinak. Součet ukázal, že největší problémy způsobuje studentkám **přesné formulování a zadávání úkolů** (19x). **Potřebu znát a využívat poznatků z vývojové psychologie** pokládají studentky za důležité a označily tuto činnost (16x). Třetí pořadí se týká problematiky **vytváření vlastních programů a projektů** (12x) a se stejným počtem **porozumění a znalost dokumentace školy, řádů a nařízení**. Ktěm častěji problémovým činnostem lze zařadit ještě **evaluaci vlastní práce, organizaci činností pro všechny věkové skupiny a reakci na vzniklé situace** (1 lx).

10. VYSOKÁ ŠKOLA - univerzitní studentky

Informace, které jsem k problematice získala od univerzitních studentek, považuji spíše za doplňující. Se studentkami jsem se nesetkala, pouze jsem obdržela vyplněné dotazníky.

10.1 Výsledky písemného dotazování

Přímá práce s dětmi	
- reagovat na vzniklé situace (tvořivě improvizovat)	3
- trpělivě přistupovat k dětem, být důsledná	5
- využívat teoretických poznatků v praxi	2
- přesně formulovat a zadávat úkoly (vysvětlit zadání, postupy)	4
- motivovat a vzbuzovat u dětí zájem o činnosti	2
- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny	1
- pracovat samostatně	3
- sledovat potřeby dětí (individuální tempo, zájmy, potřeby...)	1

Příprava na přímou práci	
- využívat odbornou literaturu	1
- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat	1
- připravovat a organizovat činnosti	-
- používat vhodné formy a metody práce (individuál.,skupinové, frontální)	1
- využívat poznatků z vývojové psychologie	4
- být dětem vzorem, ovládat se	-
- vytvářet vlastní programy a projekty	1

Vztahy a komunikace	
- spolupracovat s učitelkou na třídě	1
- podřídit se požadavkům vedení školy	-
- řešit různé konflikty, přijmout kritiku druhých	2
- spolupracovat a komunikovat s rodiči	-
- spolupracovat se všemi zaměstnanci školy	-
- organizovat společné akce pro rodiče a děti	-
- orientovat se v neznámém, novém prostředí	3

Další aktivity	
- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku	2
- evaluovat, hodnotit výsledky vlastní práce	-
- evaluovat, vyhodnocovat pokroky dětí	2
- zúčastňovat se a organizovat nadstandardní aktivity na MŠ	-
- porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních	3

Od vysokoškolských studentek jsem obdržela 18 vyplněných tabulek, 1 studentka neuvedla žádnou obtížnou činnost. Celkově tyto studentky zaznamenaly méně obtížných činností, než studentky středoškolské, a zároveň uvedly několik vlastních činností, které jim v dotazníku nebyly nabídnuty.

Univerzitní studentky vybraly (5x) činnosti související s **trpělivým přístupem k dětem**, za obtížné považují **využívání poznatků z vývojové psychologie v praxi** (4x) a **přesné formulace úkolů a postupů při zadání** (4x).

Uvádím další problémové činnosti, které univerzitní studentky dopsaly do dotazníku:

- reagovat na negativní děti
- udržet pozornost dětí
- zadávat skupinové práce
- malá zásoba praktických činností všeobecně
- nedostatečně zvládnutá hra na hudební nástroj
- nedostatek metodických instrukcí
- neznalost práce s integrovanými dětmi
- problémy s komunikací (odlišnosti)
- spojit teorii s praxí
- umět reagovat na chování dětí

Pedagogičtí pracovníci vyznačili u univerzitních studentek tyto obtížné činnosti: **evaluovat, hodnotit výsledky vlastní práce** (6x), **stanovit si cíle a umět snimi pracovat** (4x), se stejným počtem (4x) bylo vybráno **řešení konfliktů, umět se domluvit a přijmout kritiku druhých**.

Všechny získané informace z oblasti přípravy budoucích učitelek mateřských škol byly velmi přínosné. Pomohly mi vytvořit si ucelený přehled o současné situaci, proniknout do problému hlouběji a trochu pozměnit svůj dosavadní, spíše kritický, názor.

11. ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELKA

11.1 Případová studie

11.1.1 Uvedení do případu

Případovou studii jsem zvolila jako důležitý zdroj informací v případě začínající učitelky, která před třemi lety nastoupila na mojí mateřskou školu po ukončení studia na střední pedagogické škole. Její začátečnické problémy mne dovedly až k napsání diplomové práce. Smyslem této případové studie je vymezit začátečnické obtíže u sledované učitelky, získané informace roztřídit, a ty pak následně porovnat s dalším vzorkem začínajících učitelek. Výsledky by měly ukázat, zda všechny začínající učitelky mají stejné počáteční problémy v praxi.

11.1.2 Osobní profil učitelky

Učitelka absolvovala čtyřleté studium na střední pedagogické škole, které ukončila maturitou. Navázala na základní školu s rozšířenou výukou jazyků. Pedagogickou školu si vybrala s úmyslem pracovat s dětmi. Během studia si vyzkoušela práci s rozdílnými věkovými skupinami dětí, nejvíce ji zaujalo předškolní vzdělávání.

K dětem předškolního věku má opravdu velmi hezký vztah, je jim partnerem i vzorem. Její velkou předností je klidná, vyrovnaná a bezkonfliktní povaha. U rodičů i v kolektivu je velmi oblíbená. Je kamarádká, umí držet slovo, nepomlouvá ostatní, život bere s nadhledem. Ráda se rozdělí s ostatními, ráda druhé obdarovává. Výrazné vlastnosti učitelky jsou trpělivost, sebeovládání, přizpůsobivost, smysl pro pořádek a spravedlnost, empatie, loajalita, tvořivost a fantazie v oblasti estetického cítění. Její city a postoje jsou stálé. Určitě je škoda, že učitelce chybí větší nadšení pro některé aktivity, že zdaleka nevyužívá svůj potenciál. Vůbec nemá vztah ke sportům a dramatickým činnostem. Zájem neprojevuje ani o hru na hudební nástroj, zpěv a tanec. Své zájmy

směřuje k pracovním a výtvarným činnostem. Podílí se na výzdobě školy, zúčastňuje se výtvarných soutěží.

Problémy mívá s dodržením termínů, úkoly řeší na poslední chvíli. Postrádá ctížádostivost a cílevědomost, je málo průbojná. Spoléhá často na druhé, nechává se táhnout ostatními.

Nejlépe je učitelka vybavena po stránce jazykové (domluví se dvěma světovými jazyky), a pak v oblasti citů. Všem dětem projevuje stejnou náklonnost, umí se vcítit do potřeb dětí. Její mravní základ je na vysoké úrovni.

Organizační schopnosti učitelky, které využívá při práci s dětmi, dostačují ke zvládnutí různých situací, problémy se vyskytují při organizování společných akcí s rodiči, u neplánovaných akcí. Učitelka je manuálně zručná zejména v oblasti výtvarného tvoření. Tyto činnosti preferuje také u dětí. Naopak vzorem není v pohybových a hudebně pohybových dovednostech, které velmi málo zařazuje.

11.1.3 Pozorování začínající učitelky - popis činností

Tato část studie má za cíl přiblížit práci začínající učitelky, vytvořit ucelený přehled činností, které pravidelně vykonává. Zaměřila jsem se především na její práci s dětmi, na činnosti související s přípravou na řízené činnosti, na její vztahy na pracovišti a způsob komunikace a v neposlední řadě na činnosti, které souvisejí s těmi předcházejícími.

Výběr byl proveden na základě dlouhodobého a systematického pozorování, podloženého vlastní zkušeností. Dále byly využity informace z hospitačních a kontrolních záznamů, které jsem během tří let nashromáždila. Sledované činnosti jsem stejně jako v dotazníku rozdělila na aktivity spojené s přímou prací s dětmi, s přípravou na tyto činnosti, vztahy a komunikace a další nezařazené činnosti. Smyslem bylo získat od učitelky odpovědi podle stejných kritérií jaké měly i ostatní začínající učitelky.

Přímá práce s dětmi

- Učitelka dává dětem dostatek prostoru a času pro činnosti, do ničeho je nenutí.
- Vede děti k samostatnosti a aktivitě, je trpělivá a důsledná.
- Pracuje samostatně, problémy mívá s improvizací, organizace činností se postupně zlepšuje.

- Zdlouhavě vysvětluje postupy a zadání, nevyužívá motivaci zejména u nejmenších a málo aktivních dětí
- Dětem je vzorem, její mluvní projev je kultivovaný.
- Nevyužívá zcela svůj potenciál.
- U dětí je oblíbená, děti k ní mají důvěru, chodí se mazlit.
- Upřednostňuje výtvarné činnosti, grafomotoriku, pracovní činnosti.
- Snaží se zapojit všechny děti, ale činnosti nemá přizpůsobeny věkovým skupinám.
- Její práce je často jednostranně zaměřená.
- Respektuje věkové zvláštnosti dětí, je ohleduplná k jejich možnostem.
- Občas podceňuje bezpečnost dětí.

Příprava na přímou práci

- Učitelka je na činnosti připravená, ale je jich málo, jsou jednostranné.
- Je málo aktivní ve vytváření projektů a programů, málo využívá názorných pomůcek.
- Přestože se podílela na tvorbě školního vzdělávacího programu, nenaplnuje zcela jeho program v oblasti environmentálních a pohybových aktivit.
- Problémy má s výchovnými cíli, jsou velmi obecné. U tělovýchovných aktivit cíle neumí stanovit vůbec.
- Málo si promýšlí organizaci činností, nevěnuje jí dostatečnou pozornost.

Vztahy a komunikace

- S druhou učitelkou spolupracuje, ale pouze na její popud, sama není iniciativní.
- U rodičů je oblíbená, komunikace s nimi je bezproblémová.
- Nemá ráda společné akce s rodiči, zapojuje se nerada.
- Její spolupráce s ostatními zaměstnanci školy je výborná, u všech je oblíbená.
- Je bezkonfliktní, ochotná zastoupit kteréhokoli zaměstnance.
- Nerada mění prostředí a podmínky, v cizím se necítí dobře.

Další aktivity

- Učitelka si vede záznamy o dětech, informuje rodiče v případě potřeby.
- Umí být sebekritická v situacích s dětmi, ale problém bývá s nápravou, chyby často opakuje.
- Evaluaci a autoevaluaci provádí povrchně, málo odborně.

- Vede kroužek anglického jazyka.
- Zúčastňuje se s dětmi výtvarných soutěží.
- Špatně se orientuje v administrativě.
- Pedagogicko-psychologickou diagnostiku dětí sama nezvládá, proto je prováděna společně s druhou učitelkou.

11.1.4 Závěry studie

Ještě před započítím práce jsem většinu problémů přisuzovala nedostatečné přípravě ze strany pedagogické školy. Postupně, po získání a ucelení informací, jsem vstupovala do problému hlouběji. Domnívám se, že mi velmi pomohlo utřídit a určit některé charakterové vlastnosti učitelky. Doposud jsem jim přisuzovala mnohem menší význam než jaký si zaslouží.

Autoři Klindová a kol.(1974) uvádějí čtyři typy temperamentu a zdůrazňují, že je důležité pro učitelku vědět, kterým je typem, a podle toho korigovat své chování vůči dětem.

Svou učitelku bych na základě shody s některými vlastnostmi zařadila mezi **flegmatický typ**. Jmenovaní autoři učitelce tohoto typu přisuzují výhody ve schopnostech zachovat klid v každé situaci. Mírumilovná povaha, stálost v citech a postojích činí učitelku vyrovnanou, přátelskou... Z druhé strany hrozí u učitelky nebezpečí přílišné stálosti, někdy až setrvačnosti v názorech, které jí brání pružně reagovat. Má sklony k těžkopádnosti a pohodlnosti v práci, nerada mění zaběhnuté způsoby.

Zpočátku jsem se domnívala, že se problémy i dlouhodobějšího rázu podaří postupným získáváním zkušeností odstraňovat. Trochu jsem pozměnila názor. Myslím, že právě temperament a vlastnosti učitelky jsou příčinou některých setrvávajících problémů, které se nedaří napravovat. Určitě by situace mohla být lepší v případě, že by učitelka byla iniciativnější a chtěla by na sobě pracovat. Bohužel učitelce chybí více ctizádostivosti, která by ji poháněla kupředu. Nemá žádné větší ambice v oboru, je spokojená se stávající situací.

Některé další dlouhodobě sledované problémové činnosti mají příčinu v nedostatečné teoretické i praktické přípravě z dob studia. Avšak není vůbec jednoduché jednoznačně tyto příčiny určit, protože v některých případech může jít o souhrn příčin, některé se vzájemně doplňují nebo ovlivňují. Přesto jsem se pokusila je pro přehlednost rozdělit.

Problémy ovlivněné temperamentem a vlastnostmi

- chybí tvořivá improvizace
- učitelka nevyužívá svůj potenciál
- její činnosti jsou jednostranně zaměřené
- nerada mění prostředí, v cizím se necítí dobře
- často opakuje stejné chyby
- chybí promyšlenost organizace činností

Problémové činnosti ovlivněné temperamentem a vlastnostmi učitelky se jen velmi těžko odstraňují nebo v případě vrozených dispozic se nedají ovlivnit téměř vůbec.

Problémy z nedostatečné teoretické přípravy

- tvořit programy a projekty (chápat význam, požadavky a souvislosti)
- zdlouhavé vysvětlování postupů a zadání (školsky pojaté vzdělávání, podcenění hry)
- chybí příprava na evaluaci
- špatná orientace v administrativě (učitelce chybí znalosti)
- učitelka nevyužívá odbornou literaturu
- nezvládnuta pedagogicko-psychologická diagnostika
- odmítá společné akce s rodiči (nepochopení jejich významu)

Problémy, které vznikly nedostatečnou teoretickou přípravou, byly zapříčiněny probíhající transformací ve vzdělávání předškolních pedagogů. Teorie ještě i nyní zaostává za praxí a jejich nejednotnost způsobuje v přípravě studentek zmatek. Ty nejsou připravovány na nové požadavky předškolního vzdělávání stanovené RVP PV.

K výraznému zlepšení jistě napomůže až dlouhodobější zkušenost učitelky podložená soustavným sebevzděláváním v mnoha oblastech.

Problémy z nedostatečné praxe

- uplatňovat teorii v praxi (nedostatečné spojení teorie a praxe)
- podceňování bezpečnosti dětí (dlouhodobá praktická zkušenost)
- umět si stanovit pedagogické cíle a pracovat s nimi (nedostatek znalostí a zkušeností)

Také u problémů způsobených nedostatečnou praxí jde o propojení s teoretickými poznatky. Myslím, že některé problémy lze odstranit postupným nabýváním praktických i životních zkušeností.

Hlavním záměrem případové studie bylo určit, které obtížné činnosti jsou u učitelky nejvíce problémové, a to i z dlouhodobého hlediska. Zpočátku se naše názory na tuto problematiku lišily. Ke vzájemné shodě mezi mnou a začínající učitelkou ve výběru problémových činností došlo až po delším časovém období. Rozhodující vliv na změně názorů učitelky měly její opakující se chyby, které jsme několikrát rozebíraly během hospitačního hodnocení a také její dlouhodobější vlastní zkušenost.

Společně jsme s učitelkou vybraly tyto problémové činnosti:

Stanovit si cíle a umět s nimi pracovat

Motivovat a vzbuzovat zájem u dětí

Evaluovat výsledky vlastní práce

Provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku

Používat vhodné formy a metody práce

Orientovat se v novém prostředí

11.2 Výsledky písemného dotazování

V předchozí případové studii mé začínající učitelky jsem charakterizovala a vybrala problémové činnosti, se kterými se nejčastěji potýká při samostatné pedagogické práci. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla zjistit, zda všechny začínající učitelky mají problémy podobného rázu a nepodařilo se mi ve svém okolí objevit větší počet těchto učitelek, zvolila jsem metodu písemného dotazování. Stejně jako u studentek jsem použila týž dotazník, abych mohla také porovnat problémy studentek a začínajících učitelek. Druhý dotazník (stejně formulovaný) byl určen pedagogickým pracovníkům, kteří se mohli k problému také vyjádřit. Zajímalo mne, jestli mají stejné zkušenosti se začínající učitelkou jako já.

Časově i organizačně náročné pro mne bylo získat e-mailové adresy, které jsem musela jednotlivě stáhnout z internetu, a pak následně zase jednotlivě odeslat. Níže uvádím, kolik se mi podařilo z každého kraje oslovit mateřských škol a kolik jich odpovědělo na mou výzvu.

Pardubický kraj	36	Jihomoravský kraj	95
Ústecký kraj	60	Královehradecký kraj	30
Zlínský kraj	31	Olomoucký kraj	48
Liberecký kraj	21	Moravskoslezský kraj	108
Jihočeský kraj	26	Plzeňský kraj	60
Karlovarský kraj	6	Středočeský kraj	82
Vysočina	21	Praha	157
Celkem			781

Z celkového počtu 781 oslovených mateřských škol se vrátilo zpět 13 vyplněných dotazníků - tabulek činností. Odpověděly mateřské školy z těchto měst:

1 x Kadaň	1 x Pardubice
3 x Uherské Hradiště	1 x Plzeň
1 x Praha	1 x Kroměříž
2 x Karviná	3 x Chomutov

11.2.1 Začínající učitelky

Přímá práce s dětmi	
- reagovat na vzniklé situace (tvořivě improvizovat)	4
- trpělivě přistupovat k dětem, být důsledná	3
- využívat teoretických poznatků v praxi	5
- přesně formulovat a zadávat úkoly (vysvětlit zadání, postupy)	4
- motivovat a vzbuzovat u dětí zájem o činnosti	1
- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny	9
- pracovat samostatně	1
- sledovat potřeby dětí (individuální tempo, zájmy, potřeby...)	1

Příprava na přímou práci	
- využívat odbornou literaturu	-
- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat	7
- připravovat a organizovat činnosti	4
- používat vhodné formy a metody práce (individuální, skupinové, frontální)	8
- využívat poznatků z vývojové psychologie	2
- být dětem vzorem, ovládat se	2
- vytvářet vlastní programy a projekty	4

Vztahy a komunikace	
- spolupracovat s učitelkou na třídě	-
- podřídit se požadavkům vedení školy	1
- řešit různé konflikty, přijmout kritiku druhých	3
- spolupracovat a komunikovat s rodiči	2
- spolupracovat se všemi zaměstnanci školy	-
- organizovat společné akce pro rodiče a děti	3
- orientovat se v neznámém, novém prostředí	7

Další aktivity	
- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku	7
- evaluovat, hodnotit výsledky vlastní práce	8
- evaluovat, vyhodnocovat pokroky dětí	2
- zúčastňovat se a organizovat nadstandardní aktivity na MŠ	.
- porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních	6

Odpovědi jsem obdržela od 13 začínajících učitelek. Z tohoto počtu byly 2 učitelky s praxí do 3 let, 5 učitelek s praxí do 2 let a 6 učitelek pracovalo prvním rokem.

Výsledky písemného dotazování ukázaly, že nejvíce problémové jsou činnosti spojené s **organizováním činností pro všechny věkové skupiny (9x)**, **evaluovat vlastní práci a používat vhodné metody a formy práce** uvedeno (8x). Shodný počet (7x) uvedly začínající učitelky činnosti - **umět stanovit cíle a pracovat s nimi, orientovat se v neznámém prostředí a provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku.**

Z výsledků je patrné, že začínající učitelky mají větší problémy s činnostmi, které souvisejí s přípravou na přímou práci s dětmi a činnostmi zapříčiněné nedostatečnou teoretickou přípravou.

Začínající učitelky využily možnosti vyjádřit se k problémům a dále uvedly:

- pociťují nedůvěru rodičů k mladé učitelce
- problémem je přenos teorie do praxe
- orientace v legislativě
- malá znalost RVP PV
- neznalost vývojových fází dítěte předškolního věku
- nedostatečný počet hodin praxe
- náročné plánování

11.2.2 Pedagogičtí pracovníci MŠ

Přímá práce s dětmi	
- reagovat na vzniklé situace (tvořivě improvizovat)	5
- trpělivě přistupovat k dětem, být důsledná	1
- využívat teoretických poznatků v praxi	2
- přesně formulovat a zadávat úkoly (vysvětlit zadání, postupy)	6
- motivovat a vzbuzovat u dětí zájem o činnosti	2
- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny	8
- pracovat samostatně	2
- sledovat potřeby dětí (individuální tempo, zájmy, potřeby...)	3

Příprava na přímou práci	
- využívat odbornou literaturu	2
- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat	9
- připravovat a organizovat činnosti	4
- používat vhodné formy a metody práce (individuální, skupinové, frontální)	7
- využívat poznatků z vývojové psychologie	2
- být dětem vzorem, ovládat se	-
- vytvářet vlastní programy a projekty	8

Vztahy a komunikace	
- spolupracovat s učitelkou na třídě	1
- podřídit se požadavkům vedení školy	-
- řešit různé konflikty, přijmout kritiku druhých	4
- spolupracovat a komunikovat s rodiči	5
- spolupracovat se všemi zaměstnanci školy	-
- organizovat společné akce pro rodiče a děti	6
- orientovat se v neznámém, novém prostředí	3

Další aktivity	
- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku	8
- evaluovat, hodnotit výsledky vlastní práce	8
- evaluovat, vyhodnocovat pokroky dětí	2
- zúčastňovat se a organizovat nadstandardní aktivity na MŠ	2
- porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních	8

Od pedagogických pracovníků (9 ředitelek a 4 uvádějících učitelek) jsem ze stejných mateřských škol obdržela také 13 vyplněných dotazníků.

Pedagogové vybraly problémové činnosti svých začínajících učitelek v počtu (9x) **stanovit si cíle a umět s nimi pracovat**, se stejným počtem (8x) byly dále vybrány aktivity - **organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny, vytvářet vlastní programy a projekty, provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku, evaluovat vlastní práci a porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních**. Odpovědi pedagogů byly téměř v jednoznačné shodě.

Většina z nich měla potřebu podělit se o své zkušenosti, a proto se v několika případech k problémům začínajících učitelek vyjadřovali podrobněji, uváděli možné příčiny, navrhovali způsoby řešení (uvádím některé návrhy).

Učitelky potřebují více hodin praxe - doporučují ubrat něco z teorie a přidat praxi.

Učitelky potřebují získat poznatky z oblasti věkových zvláštností, specifík předškolního věku.

Učitelky nemají dostatečné základy dramatické výchovy potřebné k motivaci, udržení kázně - doporučují zaměřit se na kvalitnější dramatickou přípravu, pracovat s hlasem

Učitelky neumí kvalitně a účelně evaluovat.

Učitelkám chybí propojení činností s cíli a kompetencemi.

Učitelkám chybí návaznost činností, postup od nejjednoduššího ke složitějšímu.

Učitelky nemají dostatečně prostudován RVP PV, problémy mají s tvorbou projektů a programů.

Učitelky se neorientují v základní legislativě.

Navrhována je lepší spolupráce pedagogické školy s mateřskou školou, nejenom prostřednictvím praxe, ale zapojit by se mohli také učitelé jednotlivých odborných předmětů.

12.VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Praktická část měla za cíl zjistit, jaké konkrétní činnosti působí začínajícím učitelkám obtíže v počáteční praxi a získat co nejvíce objektivních informací z oblasti současné teoretické a praktické přípravy budoucích učitelek mateřských škol.

Sledování bylo zaměřeno především na dvě cílové skupiny - studentky pedagogických škol (několik vysokoškolských studentek) a začínající učitelky mateřských škol. Protože se zapojili také další respondenti (vedoucí mateřských škol, uvádějící učitelky, vedoucí praxe) byly využity také jejich poznatky.

Studentky

U studentek jsem chtěla zjistit, jak probíhá jejich současná příprava na pedagogických školách, zda je všude stejná, co konkrétně obsahuje, zda je dostačující pro samostatnou práci učitelky.

Ze získaných učebních plánů jednotlivých škol jsem zjistila, že **teoretická příprava** studentek na sledovaných pedagogických školách se nijak zásadně neliší ve vyučovaných předmětech. Studijní programy (příloha č.3,4,5) jsou zpravidla shodné, menší rozdíly jsou jen u některých povinných předmětů, a to v počtu vyučovacích hodin za týden. Rozdíl činí maximálně 2 hodiny týdně, vždy však na úkor jiného předmětu. Záleží na řediteli školy jak časově učební plán upraví, vždy je však vázán na předepsaný limit počtu hodin na předmět. Do svých učebních plánů zahrnují školy povinně volitelné předměty, kde se již jednotlivé školy nepatrně odlišují v nabídce. Pedagogické fakulty mají své programy založeny již převážně na odborných předmětech (příloha č.6).

V době, kdy jsem sbírala potřebné informace, se na středních pedagogických školách nepracovalo s Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Studentky se sním seznamovaly pouze při přípravě praktických činností za pomoci uvádějících učitelek mateřských škol a vedoucích praxe. (V jednom případě, který byl uveden u pedagogické školy C, vedoucí praxe nebyla ochotna akceptovat změny dané RVP PV). V tomto případě vedoucí mateřské školy vyjádřila lítost nad touto situací, neboť ve spolupráci s pedagogickou školou a studentkami viděla vzájemné obohacování o nové zkušenosti a poznatky. Tato nejednotnost teorie a praxe působila studentkám problémy jak v samotné přípravě na činnosti, tak během nich. Přesto teoretickou přípravu hodnotily studentky na všech školách jako dobrou. Protože se skladba předmětů u jednotlivých škol zásadně neliší, je kvalita přípravy budoucích předškolních

pedagogů závislá na jiných faktorech. Velkou část lze určitě přisuzovat pedagogům, kteří jsou odpovědní za předané informace ve svém oboru, další část je otázkou samotného studenta, jak se o obor zajímá, jak se připravuje, jaký má k němu vztah. To se potvrdilo také při praktických činnostech, kde byl zřetelně vidět (a pedagogy to bylo potvrzeno) rozdíl ve výsledcích u studentek, které měly zájem o obor.

Zajímavý návrh, který by možná vedl ke zlepšení kvality výuky studentek, uvedli pedagogičtí pracovníci mateřských škol. Požadují rozsáhlejší a hlubší spolupráci nejenom v rámci praxe. Poukazují na potřebnou znalost předškolní problematiky ze strany pedagogů odborných předmětů, kteří většinou vyučují bez znalosti konkrétních situací na mateřských školách.

Svou pozornost jsem zaměřila více na **praktické činnosti**, kterým přisuzuji velký význam. U jednotlivých škol jsem zjistila rozdíly - v organizaci činností a jejich vedení, v rozdílné délce souvislé i průběžné praxe. Organizaci si určují a zajišťují vedoucí praxe po dohodě s mateřskou školou podle místních podmínek. Překvapily mne rozdíly v organizaci praxí. Zde jsem odpozorovala výhodu malých skupin, které umožňují nejenom častější střídání studentek ve výstupech, ale ani nenarušují její průběh. Také jsem zjistila, že pedagogická škola, která má nejvíce hodin praxe během studia, má nejméně výstupů na jednu studentku. Proto je důležité, aby vedoucí praxe promýšleli organizaci těchto činností a efektivně využívali čas k tomu určený v zájmu studentek.

Sami respondenti (studentky, vedoucí praxe, uvádějící učitelky) upozorňovali na nedostatečnou délku praxe v mateřské škole a navrhovali její rozšíření do všech ročníků, vymezit jí více hodin.

Písemné dotazování

Výsledky písemného dotazování, které jsou uvedeny v následujících tabulkách, jsem použila k ověření předem stanovených hypotéz, také posloužily jako zdroj dalších nových informací.

V tabulkách jsou uvedeny problémové (obtížné) činnosti mojí začínající učitelky (tabulka č.3), činnosti vybrané ostatními začínajícími učitelkami (tabulka č.4), pedagogickými pracovníky, kteří sledují a hodnotí práci začínajících učitelek (tabulka č.5). Součet všech činností je v tabulce č.6.

U začínajících učitelek jsem chtěla zjistit, které nejčastější obtíže je provázejí v počátcích praxe, a zda se tyto činnosti shodují s problémy mojí učitelky, proto jsem stanovila **H 1** v tomto znění:

H 1

Předpokládám, že v současnosti budou mít všechny začínající učitelky shodné problémy v počáteční praxi.

Pravdivost hypotézy jsem ověřovala ze dvou zdrojů informací. Z pohledu samotných začínajících učitelek a z pohledu pedagogických pracovníků mateřských škol.

Tabulka č. 3 - problémové činnosti - učitelka

1.1	1	1.1	"	1	1
- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat					
- motivovat a vzbuzovat zájem u dětí					
- evaluovat výsledky vlastní práce					
- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku					
- používat vhodné formy a metody práce					
- orientovat se v novém prostředí					

Tabulka č. 4 - problémové činnosti - začínající učitelky

9 x	- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny
8 x	- používat vhodné metody a formy práce
8 x	- evaluovat vlastní práci
7 x	- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat
7 x	- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku
7 x	- orientovat se v neznámém, novém prostředí

Porovnáním vybraných činností (tabulky č.3,4) mojí učitelky a ostatních začínajících učitelek se v pěti případech odpovědi shodují, liší se pouze v jednom případě. Hypotéza **H 1** se potvrdila v případě výběru činností samotnými začínajícími učitelkami.

V případě ověřování **H 1** z pohledu pedagogických pracovníků, kteří sledují a hodnotí práci začínajících učitelek, jsem porovnávala výsledky učitelky (tabulka č.3) a pedagogů (tabulka č.5).

Tabulka č. 5 - problémové činnosti - pedagogičtí pracovníci (versus zač. učitelky)

9 x	- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat
8 x	- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny
8 x	- vytvářet vlastní programy a projekty
8 x	- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku
8 x	- evaluovat, hodnotit vlastní práci
8 x	- porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních

Vybrané činnosti pedagogickými pracovníky se shodují s problémy mojí učitelky ve čtyřech případech, ve dvou se rozcházejí. Pro větší počet shodně vybraných problémových činností lze konstatovat, že hypotéza **H 1** se potvrdila také v případě pedagogických pracovníků.

Hypotéza se potvrdila - **V současnosti mají všechny začínající učitelky shodné problémy v počáteční praxi.**

Určit hlavní příčiny problémových činností má **H 2** v tomto znění:

H 2

Předpokládám, že většina vybraných problémových činností bude souviset s transformací vzdělávání (nepřipravenost na nové požadavky předškolního vzdělávání)

Tabulka č. 6 - problémové činnosti - celkový počet

47 x	- evaluovat, hodnotit výsledky vlastní práce
32 x	- vytvářet vlastní programy a projekty
28 x	- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny
20 x	- porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních
19 x	- přesně formulovat a zadávat úkoly (vysvětlovat zadání, postupy)
18 x	- stanovit si cíle a umět s nimi i pracovat
16 x	- využívat poznatků z vývojové psychologie
, 5 ,	- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku

Na prvních třech místech se umístily činnosti související s nedostatečnou znalostí požadavků RVP PV. Nedostatky v teoretické přípravě se týkají činností diagnostických a z oblasti vývojových stádií dítěte předškolního věku, ale také neznalost současné administrativy. Ostatní činnosti jsou z velké části ovlivněny malou praktickou zkušeností (spojení teorie a praxe).

H 2 se také potvrdila.

Vybrané problémové činnosti všemi respondenty mají několik příčin - neznalost vzdělávacího programu, nedostatečná teoretická a současně i praktická příprava, ale většina vybraných činností vychází z potřeb současného předškolního vzdělávání a jeho změn.

13. DISKUSE

Z tak velkého množství informací, které se mi podařilo během práce získat, bych chtěla vybrat ty nejpodstatnější a nejzajímavější a uvést také některé vlastní úsudky k dané problematice.

Největší část práce se zabývala hledáním problémů u začínajících učitelů mateřských škol, jejich příčin i následných důsledků jak pro učitele samotného, tak pro děti, či žáky. Zjevně tou hlavní příčinou jsou velké změny ve vzdělávání obyvatelstva, které se stále uskutečňují, ale nejsou realizovány systematicky, chybí návaznost. Přesto se domnívám, že jde o velmi zásadní, rozsáhlé a složité změny, které pro jejich potřebnou kvalitu v budoucnu nelze uspěchat. Bohužel tento stav zapříčinil poměrně velké nedostatky v přípravě budoucích učitelů, které mohou jejich práci i z dlouhodobého hlediska velmi ovlivnit. Poměrně velkou nevýhodou je, že učitel pracuje sám, musí se spoléhat sám na sebe, nemá možnost sledovat ostatní kolegy, porovnávat svou práci s druhými. A proto v případě, že učitel přebírá již od prvního okamžiku nástupu na své pracoviště všechny povinnosti a plnou odpovědnost, jak uvádí Průcha (1997), měl by být na tuto situaci kvalifikovaně připraven. S tímto názorem plně souhlasím především proto, že jsem zvláštní zkušenosti poznala, jak je náročné realizovat program školy bez kompetentního pedagoga. Má práce mne zásadně utvrdila v tom, že současné požadavky na předškolního pedagoga jsou opravdu velké. Současná příprava je nedostačující pro jeho samostatnou práci a je potřeba tento stav změnit nejlépe navazující terciální přípravou.

Výsledky šetření potvrdily, že začínajícím učitelkám zásadně chybí v jejich přípravě práce s Rámcovým programem. Vzhledem k tomu, že transformace vzdělávání stále probíhá je třeba počítat s tím, že změna nenastane tak rychle, jak by bylo potřeba.

Z rozhovorů a následně i z výsledků písemného dotazování u studentek jsem zjistila, že vybíraly spíše obtížné činnosti související s přímou prací s dětmi, naopak začínající učitelky více zmiňovaly a vybíraly činnosti související s přípravou na praktické činnosti. Domnívám se, že u studentek jde o nedostatečnou praxi a dlouhodobější zkušenost. Situace, kdy se musí rychle rozhodnout, improvizovat, reagovat na situace, jim připadá více náročná, než teoretická příprava, kterou provádějí za pomoci uvádějící učitelky a vedoucí praxe, mají na ni dostatek času, mohou ji promyslet. V opačné situaci se nacházejí začínající učitelky, které mívají větší problémy s přípravou na praktické činnosti, protože ji najednou provádějí zcela samy bez pomoci druhých a nebyly na ni dostatečně připraveny. Pravidelným kontaktem s dětmi se učitelky rychleji zdokonalují, činnosti se automatizují, a proto se učitelkám nezdají tak náročné.

V práci uvedené kompetence, které jsou zatím v návrhu (Sborník 2001) jsem použila k porovnání svých zjištěných výsledků z písemného dotazování. Odlišnost názorů mezi mnou a začínajícími učitelkami, či studentkami spatřuji asi hned u první předmětové kompetence. Studentky i začínající učitelky téměř shodně uváděly dobrou připravenost ze strany školy po stránce vědomostí, dovedností i praktických činností. Nemohu posoudit znalosti učitelek, ale kvalita přípravy u některých výchov, které jsou dobře sledovatelné, není nejlepší (zejména hra na hudební nástroj, dramatický a jazykový projev, tělovýchovné aktivity a jiné). Výsledky také ukázaly, že velký problém mají učitelky s didaktickou a psychodidaktickou kompetencí. Ta předpokládá zvládnutí didaktických postupů v souladu se znalostmi vývojové psychologie a individuálních zvláštností dítěte, práci s programy a projekty. Za současné situace, kdy učitelky nepracují s RVP PV ji nelze naplňovat. Jak se dále ukázalo, velmi náročné je také zvládnutí činností spadajících do diagnostické a intervenční kompetence. V této oblasti jsou studentky velice málo připravovány. To se ukázalo ve výběru problémových činností (provádět diagnostiku dětí a využívat vývojovou psychologii). V současné přípravě studentů chybí také znalosti a dovednosti pro zvládání manažerské a normativní kompetence. Tento nedostatek se objevoval ve vybraných problémových činnostech téměř od všech respondentů. Poslední kompetence profesně a osobnostně

kultivující předpokládá, že pedagog je schopen sebereflexe, má potřebu vlastního rozvoje. Z vlastní zkušenosti a z několika zdrojů mohu potvrdit, že mnoho studentek i začínajících učitelek je přesvědčeno, že po ukončení studia se stávají hotovými učitelkami a nepotřebují již další vzdělávání. Učitelské povolání se však neobejde bez celoživotního vzdělávání jak uvádí Lazarová a kol. (2006). Dále uvádí, že učitelé se zpravidla zaměřují na činnosti, které jsou konkrétně vymezitelné a využitelné v praxi, málo se zaměřují na změny v myšlení, postojích a hodnotách. Při současných změnách je ale potřeba začít právě u změn v myšlení a postojích učitele, jinak není schopen porozumět dnešní generaci a přizpůsobit své výchovné působení novým podmínkám.

Přestože jsem se pomocí práce dověděla mnoho zajímavých informací a získala také výsledky ve svém šetření, nepovažuji je za jednoznačné, či neměnné. Důvodem je jednak malý počet respondentů, kteří mi poskytli informace z nichž se nedají vyvodit jednoznačné závěry a jednak stále ještě probíhající transformace vzdělávání, která výsledky velmi ovlivnila. Předpokládám, že pokud se situace v přípravě učitelů opět stabilizuje, byly by výsledky ovlivněny zase jinými faktory.

ZÁVĚR

Když jsem začínala svou diplomovou práci, vůbec jsem netušila, kolik zajímavých poznatků a zkušeností se mi podaří získat. Zpočátku jsem si vyčítala, že budu muset absolvovat poněkud časově, finančně i organizačně náročnější cesty, možná i bez výsledků, ale nakonec jsem byla příjemně překvapená. Seznámila jsem se s mnoha zajímavými a příjemnými lidmi, kteří mi poskytli důležité informace pro mou diplomovou práci a zároveň obohatili i mou práci pedagogickou a řídicí. Poznala jsem zajímavá prostředí několika mateřských škol a měla možnost seznámit se s jejich novými vzdělávacími programy, s jinými způsoby organizace, s jejich specifickými problémy. Inspirovala mne neokoukaná, zajímavá a vkusná výzdoba, nové nápady šikovných učitelek. Na jedné pedagogické škole jsem si zavzpomínala na svá studentská léta s nostalgií.

Aniž bych to předem tušila, pomocí mé práce jsem si teprve uvědomila, jak velké množství činností musím jako učitelka pravidelně zvládat, a to nepočítám svou řídicí práci ve funkci vedoucí mateřské školy. Po tolika letech praxe už k činnostem přistupuji víceméně automaticky. Přestože jich spíše přibývá, jejich počet už vůbec nereflexuji. Myslím, že po této zkušenosti se můj pohled na mou práci a všech pedagogů velmi zásadně změní. Každou svoji dobře zvládnutou aktivitu budu považovat za osobní úspěch.

Práce mi pomohla také přehodnotit některé názory na současnou přípravu učitelek mateřských škol. Před zahájením práce jsem této problematice přistupovala velmi kriticky, dnes, po získání mnoha nových informací, jsou mé názory zdrženlivější. Pochopila jsem potřebu změnit systém vzdělávání učitelek mateřských škol v kontextu se společenskými změnami. Také jednoznačně podporuji vysokoškolskou přípravu předškolních pedagogů, protože mně samotné vysokoškolské studium přineslo mnoho nových a potřebných informací, které dnes mohu využít pro zkvalitnění své práce.

Zájem o mou diplomovou práci projevila ještě před dokončením jedna vedoucí praxe z pedagogické školy A (uvedené v práci), jejímž úmyslem je využít mé poznatky pro evaluaci vlastní práce a výsledky porovnat s ostatními pedagogickými školami. To

mne velmi potěšilo a zároveň přimělo psát opravdu na základě zjištěných a ověřených informací.

Bylo by zajímavé a milé, kdyby má práce přispěla třeba jen malým dílem ke zlepšení přípravy studentek v oblasti praktických činností, protože se domnívám a v práci uvádím, že vedoucí praxe mohou kvalitu těchto činností ovlivnit výběrem a způsobem jejich organizace, dobrou a aktivní spoluprací s mateřskou školou.

Tato diplomová práce je završením mého několikaletého studia. Věřím, že většinu získaných poznatků uplatním v zájmu všech dětí, které mi byly a ještě budou svěřeny.

Seznam literatury

- Bacus, A.: Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. Praha, Portál 2004. ISBN 80-7178-862-7
- Belz, H., Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-479-6
- Bělinová, L. a kol.: Ke koncepci předškolní výchovy. Praha, SPN 1982
- Bílá kniha-Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.: Praha, Tauris 2001. ISBN 80-211-0372-8
- Bečvářová, Z.: Současná mateřská škola a její řízení. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-537-7
- Jůva, V., etal.: Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno, Paido 2001. ISBN 80-85931-95-8
- Kasíková, H., Vališová, A. a kol.: Pedagogické otázky současnosti. Praha, ISV 1994. ISBN 80-85866-05-6
- Klindová, E., Bronišová, E., Kollárik, K.: Pedagogická psychologie. Praha, SPN 1974
- Kusák, P., Dařílek, P.: Pedagogická psychologie - B. Olomouc, VUP 2001. ISBN 80-244-0293-9
- Lazarová, B. a kol.: Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno, Paido 2006. ISBN 80-7315-114-6
- Maňák, J., Švec, V.,(ed.): Cesty pedagogického výzkumu. Brno, Paido 2004. ISBN 80-7315-078-6
- Mertin, V., Gillernová, I.,(eds): Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha, Portál 2003
- Meško, D., Katuščák, D., Findra. J. a kol.: Akademická příručka. Martin, OSVĚTA 2006. ISBN 80-8063-219-7
- Metodický portál. Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2007. ISBN 978-80-87000-09-0
- Mišurcová, V., Čapková, D., Mátej, J.: Úvod do dějin předškolní pedagogiky. Praha, SPN1987
- Oprailová, E., Gebhartová, V.: Léto v mateřské škole. Praha, Portál 1998. ISBN 80-7178-245-9
- Pelikán, J.: Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha, Karolinum 2007. ISBN 978-80-7184-569-0

- Podlahová, L.: První kroky učitele. Praha, TRITON 2004. 80-7254-474-8
- Průcha, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997. 80-7178-170-3
- Průcha, J.: Přehled pedagogiky - Úvod do studia oboru. Praha, Portál 2000. ISBN 80-7178-399-4
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-579-2
- Průcha, J.: Učitel - Současné poznatky o profesy. Praha, Portál 2002. ISBN 80-7178-621-7
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2004
- Sborník z celostátní konference. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Praha, Univerzita Karlova 2001. ISBN 80-7290-059-5
- Spilková, V. a kol.: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno, Paido 2004. ISBN 80-7315-081-6
- Školství ÚZ 493. Ostrava, Sagit 2005. ISBN 80-7208-493-3
- Švec, V.: Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha, ASPI 2005. ISBN 80-7357-072-6
- Vorlíček, CH.: Úvod do pedagogiky. Praha, Karolinum 1994. ISBN 80-7066-862-8
- Vorlíček, CH.: Úvod do pedagogiky. Jinočany, Nakladatelství H x H 2000. ISBN 80-86022-79-X

Články

- Gillernová, I.: Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitelky mateřské školy. RAABE 11/1999
- Hanzelka, M.: Předškolní zařízení z pohledu ČŠI. RAABE 5/1998
- Karmasinová, D.: Osobnost učitelky MŠ. Informatorium 11/2002
- Šmelová, E.: Mateřská škola očima rodičů. Informatorium 5/2005
- Těthalová, M.: Jak vypadá „učitelka snů"? Informatorium 6/2008
- Truksová, M.: Kam kráčíš, předškolní vzdělávání? Informatorium 1/2009

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - počet získaných tabulek - studentky

Tabulka č. 2 - počet získaných tabulek - začínající učitelky

Tabulka č. 3 - problémové činnosti - učitelka

Tabulka č. 4 - problémové činnosti - začínající učitelky

Tabulka č. 5 - problémové činnosti - pedagogičtí pracovníci (versus zač. učitelky)

Tabulka č. 6 - problémové činnosti - celkový počet

Seznam příloh

Příloha č. 1 - tabulky činností studentky

Příloha č. 2 - tabulky činností pedagogičtí pracovníci

Příloha č. 3 - učební plány pedagogické školy A

Příloha č. 4 - učební plány pedagogické školy B

Příloha č. 5 - učební plány pedagogické školy C

Příloha č. 6 - učební plány vysoké školy

Příloha č. 1 - tabulky činností studentky

tr

Vyberte v každé tabulce 1-2 činnosti (max. 3), které Vám během praxe působily nejvíce problémů, zdály se Vám nejobtížnější.

Pořadí úkolů - s každou tabulkou pracujte samostatně

1. Vyškrtněte **rovnou čarou** činnosti, se kterými jste se osobně nesetkali v praxi.
2. Vyškrtněte **vlnovkou** činnosti, které pro Vás nebyly obtížné, zvládali jste je dobře.
3. Ze zbývajících činností vyberte 1 až 2 (max.3), které jste nezvládali, nebo byly pro vás nejnáročnější a označte je **křížkem**.

Přímá práce s dětmi	
- reagovat na vzniklé situace (tvořivě improvizovat)	
- trpělivě přistupovat k dětem, být důsledná	
- využívat teoretických poznatků v praxi	
- přesně formulovat a zadávat úkoly (vysvětlit zadání, postupy)	
- motivovat a vzbuzovat u dětí zájem o činnosti	
- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny	
- pracovat samostatně	
- sledovat potřeby dětí (individuální tempo, zájmy, potřeby...)	

Příprava na přímou práci	
- využívat odbornou literaturu	
- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat	
- připravovat a organizovat činnosti	
- používat vhodné formy a metody práce (indiv., skupinové, frontální)	
- využívat poznatků z vývojové psychologie	
- vyrábět si pomůcky	
- vytvářet vlastní programy a projekty	

Vztahy a komunikace	
- spolupracovat s učitelkou na třídě	
- podřídit se požadavkům vedení školy	
- řešit různé konflikty, přijmout kritiku druhých	
- spolupracovat a komunikovat s rodiči	
- spolupracovat se všemi zaměstnanci školy	
- organizovat společné akce pro rodiče a děti	
- orientovat se v neznámém, novém prostředí	

Další aktivity	
- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku	
- evaluovat, hodnotit výsledky vlastní práce	
- evaluovat, vyhodnocovat pokroky dětí	
- zúčastňovat se a organizovat nadstandardní aktivity na MS	
- porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních	

Příloha č. 2 - tabulky činností pedagogičtí pracovníci

, postupy)	
, postupy)	

--	--

Vyberte, prosím, v každé tabulce 1 nebo 2 činnosti (max.3), které činí studentkám, začínajícím učitelkám největší obtíže a označte je křížkem. Volné místo v tabulkách můžete využít pro vlastní vyjádření, (např. činnost, která není uvedena)

Prosím o vyplnění uvádějící učitelkou, ředitelkou MŠ, vedoucí praxe, případně jinou pověřenou osobou k výkonu kontrolní a hospitační činnosti.

Přímá práce s dětmi	
- reagovat na vzniklé situace (tvořivě improvizovat)	
- trpělivě přistupovat k dětem, být důsledná	
- využívat teoretických poznatků v praxi	
- přesně formulovat a zadávat úkoly (vysvětlit zadání, postupy)	
- motivovat a vzbuzovat u dětí zájem o činnosti	
- organizovat činnosti pro všechny věkové skupiny	
- pracovat samostatně	
- sledovat potřeby dětí (individuální tempo, zájmy, potřeby...)	

Příprava na přímou práci	
- využívat odbornou literaturu	
- stanovit si cíle a umět s nimi pracovat	
- připravovat a organizovat činnosti	
- používat vhodné formy a metody práce (indiv., skupinové, frontální)	
- využívat poznatků z vývojové psychologie	
- být dětem vzorem, ovládat se	
- vytvářet vlastní programy a projekty	

Vztahy a komunikace	
- spolupracovat s učitelkou na třídě	
- podřídit se požadavkům vedení školy	
- řešit různé konflikty, přijmout kritiku druhých	
- spolupracovat a komunikovat s rodiči	
- spolupracovat se všemi zaměstnanci školy	
- organizovat společné akce pro rodiče a děti	
- orientovat se v neznámém, novém prostředí	

Další aktivity	
- provádět pedagogicko-psychologickou diagnostiku	
- evaluovat, hodnotit výsledky vlastní práce	
- evaluovat, vyhodnocovat pokroky dětí	
- zúčastňovat se a organizovat nadstandardní aktivity na MŠ	
- porozumět a orientovat se v dokumentaci, řádech a nařízeních	

Učební plán

75-31 -M/005 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Obor:

Škola:

Studium:

Předpis:

Účinnost:

Šk. rok :

Maturitní - denní - čtyřleté

úprava na zaklade UP schváleného pod. čj. 13727/98-23/231 s platností od 1. 9. 1998

1. 9. 2001 počínaje 1. ročníkem

2007/2008 (1.-4. ročník)

Předmět:	Počet týdenních výuk, hodin								Počet hodin celkem	
	1. roč.		2. roč.		3. roč.		4. roč.			
	<u>plán</u>	<u>*skut</u>	<u>plán</u>	<u>skut</u>	<u>plán</u>	<u>skut</u>	<u>plán</u>		<u>plán</u>	
<u>Celkem počet hodin</u>	32/16	32/20	32/16						128/64	
A) Povinné předměty										
<u>Všeobecně vzdělávací předměty</u>										
Český jazyk a literatura	ČJL	3	3	3	3	3	3	3	12	12
Cizí jazyk	CZJ	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	12/12	12/12
Dějepis	DEJ	2	2	2	2			-	4	4
Občanská nauka	OBN					2	2	2	4	4
Matematika	MAT			2	2	2	2	2	8	8
Biologie a hygiena	BIH			2	2	2	2	2	6	6
Fyzika	FYZ							-	2	2
Chemie	CHE							-	2	2
Zeměpis	ZEM							-	2	2
Z. OdbQmQ přřfmQW										
Pedagogika	PED	2	2	2	2	2	2	2	8	8
Psychologie	PSY	2	2	2	2	2	2	2/1	8/1	8/1
Hudební výchova s metodikou	HVM	2/1	2/1	2/1	2/1	2/1	2/1	2/1	8/4	8/4
Výtvarná výchova s metodikou	WM	2/2	2/2	2/2	2/2	2/2	2	2	8/6	8/6
Tělesná výchova s metodikou	TVM	2/2	2/2	2/2	2/2	3/2	3/2	3/2	10/8	10/8
Hra na hudební nástroj	HHN	2/2	2/6	2/2	2/6	2/2	2/6	2/2	8/8	8/8
Osobnostní a dramatická výchova	ODV	2/2	2/2	2/2	2/2			-	4/4	4M
Literární a jazykové praktikum	LJP			1/1	1/1	2/2	2/2	-	3/3	3/3
Výpočetní a didaktická technika	VDT	2/2	2/2	2/2	2/2			-	4/4	4/4
Pedagogická praxe	PPX					4/4	4/4	4/4	8/8	8/8
<u>Volitelné</u>										
Technika administrativy	TEA	1/1	-1/1					-	2/2	2/2
Specializace								2/2	2/2	2/2
Hudební výchova - specializace	HVS							2/2	-	-
Tělesná výchova - specializace	TVS							2/2	-	-
Výtvarná výchova - specializace	WS							2/2	-	-
Konverzace z cizího jazyka	KCJ	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	-	3/3	3/3
Volitelný seminář								2/2	2/2	2/2
Matematický seminář	MAS									
Společensko-vědní seminář	SVS									
Biologichf seminář	015									
Seminář českého jazyka	SCjL							2/2	2/2	2/2
Jazykový seminář	CJS							2/2	2/2	2/2
B) Nepovinné předměty										
Sborový zpěv	SBZ									
Výtvarné vytváření	VVV									
Netradiční sporty	NES									

IPlavání (3 hod TV)		1/1	1/1	-	-	-	-	-	-	1	1
I Hud. poh. vých. (3 hod TV)		-	-	1/1	1/1	-	-	-	-	-	1

činnost	Počet týdnů v ročníku			
	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
Vyučování podle plánu	35	34	33	29
Souvislá pedagogická praxe	3	3	4	3
Sportovní kurzy s metodikou	-	1	1	-
Maturitní zkoušky	-	-	-	2
Časová rezerva	2	2	2	1
CELKEM	40	40	40	37

Příloha č. 4 - učební plány pedagogické školy B

UČEBNÍ PLÁN

Střední pedagogická škola B

Studijní obor: **Předškolní a mimoškolní pedagogika**

Kód: **KKOV 75-31-M/005**

Čtyřleté denní studium absolventů základní školy

Školní rok **2007/2008 pro 1.ročník**

Názvy vyučovacích celkem předmětů	Zkratky	Počet týdenních vyuč. hodin v ročníku			
		1.	2.	3.	4.
A: Povinné předměty					
Český jazyk a literatura 11	CJL	3	3	3	4
Cizí jazyk 14/14	ANJ/NEJ	3/3	3/3	4/4	4/4
Občanská nauka	OBN	-	-	2	2
Dějepis	DEJ	2	2	-	-
Zeměpis	ZEM	2	-	-	-
Matematika	MAT	2	2	2	2
Fyzika	FYZ	2	-	-	-
Chemie	CHE	2	-	-	-
Biologie a hygiena	BIH	-	2	2	2
Pedagogika	PED	2	2	2	2
Psychologie	PSY	2	2	2	2
Hudební výchova s metodikou	HVM	2/2	2/2	2/2	2/2
Výtvarná výchova s metodikou	VVM	2/2	2/2	2/2	2/2
Tělesná výchova s metodikou	TVM	2/2	3/2	2/2	2/2
Osobnostní a dramatická vých.	ODV	1/1	2/2	-	-
Literární a jazykové praktikum	LJP	1	2	1	-
Hra na hudební nástroj	HHN	2/3	2/3	2/3	2/3
Informační a kom. technologie	IKT	-	-	-	2/2
Pedagogická praxe	PEP	-	-	4/4	3/3

Speciální pedagogika	SPg		1			1
Pedagogický seminář	PES	1	1	1		3
Úvod do světa práce	ÚSP			1		1

B: Povinně volitelné předměty:

Žákyně 4.ročníku volí jeden z nich.

Tělesná výchova specializace	TVS			1	1	2
Výtvarná výchova specializace	WS	-	1	-	1	2
Hudební výchova specializace	HVS	1	-	-	1	2

Celkem		32	32	33	32	
--------	--	----	----	----	----	--

C: Nepovinné předměty:

Sborový zpěv	SBZ
Hra na flétnu	HNF
Seminář z dramatické výchovy	SDV

Kurzy: 1.roč. - plavecký kurz

2.roč. — lyžařský kurz

3.roč. - sportovně turistický kurz

Pedagogická praxe:

průběžná - 3.ročník MŠ + hospitace na zařízeních speciální výchovy
(předposlední

týden v měsíci červnu)

- 4.ročník MŠ

souvislá - 1 .ročník MŠ (2 týdny hospitace)

- 2.ročník vých. zařízení (2 týdny hospitace)

- 3.ročník MŠ (2 týdny výstupy)

- 4.ročník vých. zařízení (4 týdny)

Poznámky:

1. Celkovou hodinovou dotaci předmětů Cizí jazyk a Tělesná výchova s metodikou

nelze snížit.

2. Podle podmínek školy může ředitel školy zvýšit počet hodin tělesné výchovy o jednu vyučovací hodinu týdně.

3. Ředitel školy může na doporučení předmětové komise doplnit další nepovinné předměty podle potřeb a podmínek školy.

Střední pedagogická škola C

75-31-M/005 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Denní studium absolventů základní školy

Schválilo MŠMT ČR dne 24. února 1998 pod č.j. 13 727/98-23/231 s účinností od 1. září 1998 počínaje 1. ročníkem.

<u>Kategorie a názvy vyučovacích předmětů</u>	<u>Počet týdenních vyučovacích hodin</u>				
<u>Ročníky</u>	<u>1.</u>	<u>2.</u>	<u>3.</u>	<u>4.</u>	
<u>celkem</u>					
<u>Všeobecně vzdělávací předměty</u>					
Český jazyk a literatura	3	3	3	3	12
Cizí jazyk	4	3	4	3	14
Dějepis	2	2			4
Občanská nauka			2	2	4
Matematika	2	2	2	2	8
Biologie a hygiena		2	2	2	6
Fyzika	2				2
Chemie		2			2
Zeměpis	2				2
<i>Celkem</i>	<i>15</i>	<i>14</i>	<i>13</i>	<i>72</i>	<i>52</i>
<u>Odborné předměty</u>					
Pedagogika	2	2	2	2	8
Psychologie	2	2	2	2	8
Hudební výchova s metodikou	2	2	2	2	8
Výtvarná výchova s metodikou	2	2	2	2	8
Tělesná výchova s metodikou	3	2	3	3	11
Hra na hudební nástroj	2	2	2	2	8
Osobnostní a dramatická výchova	2	2			4
Literární a jazykové praktikum	2	2			4
Výpočetní a didaktická technika		2			2
Pedagogická praxe			4	4	8
<i>Celkem</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>17</i>	<i>17</i>	<i>68</i>
<u>Volitelné předměty</u>					
Dramatická výchova - specializace			2	2	4
Hudební výchova - specializace			2	2	4
Tělesná výchova - specializace			2	2	4
Výtvarná výchova - specializace			2	2	4
Společenskovědní seminář				1	1
Psychologický seminář				1	1
Konverzace v cizím jazyce				1	1
<i>Celkem</i>			2	3	5
<i>Celkem týdně</i>	<i>32</i>	<i>32</i>	<i>32</i>	<i>32</i>	<i>128</i>

Žáci si po 2. ročníku volí jednu výchovu - specializaci a po 3. ročníku další volitelný

Příloha č. 6 - učební plány pedagogické školy B

		ZK	1	ZS
		Zp	1	ZS
		ZK	1	ZS
		Zp		
3	1+0			
2	1+1			
0	0+0			

		ZK	1	LS
		Zp	1	LS
0+2		Zp	1	LS
1+1		ZK	1	LS



UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

(kód studijního oboru AKVO: 7531R001)

Celkový limit: 180 kreditů

Povinné předměty: 154 kredity

Povinně volitelné předměty: 26 kreditů

Povinné předměty:

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zákoně.	Dopor. R S
KPE/MHCB1	Metodika hrových činností I	2	1+1	Zp	1 ZS
KPE/PSPB1	Předškolní pedagogika I	2	1+1	Zp	1 ZS
KPE/PPXB1	Průběžná pedagogická praxe I	4	4+3	Zp	1 ZS
KPE/SKOB	Sociální a pedagogická komunikace	3	1+1	ZK	1 ZS
KPE/TMŘB	Technika mluvené řeči	2	1+0	Zp	1 ZS
KPE/UPB	Úvod do pedagogiky	3	1+0	ZK	1 ZS
KPE/ZFSB1	Základy filozofie a sociologie I	2	1+1	Zp	1 ZS
KPE/DOMB1	Dovednostní minimum výchovných předmětů I	2	0+3	Zp	1 ZS
KPE/KIPB1	Kurz integrovaných naukových předmětů I (Český jazyk)	3	0+2	Zp	1 ZS
KPE/OSVB	Osobnostní a sociální výcvik	2	0+2	Zp	1 ZS
KPE/ÚDPB	Uvod do psychologie	3	1+0	Zk	1 ZS
		(28)			
KPE/LPDB1	Literatura pro děti I	2	0+2	Zp	1 LS
KPE/KOMB1	Komunikace s dětmi I	2	1+1	Zp	1 LS
KPE/MHCB2	Metodika hrových činností II	3	1+1	ZK	1 LS
KPE/PSPB2	Předškolní pedagogika II	4	1+2	ZK	1 LS
KPE/SOCB	Sociální pedagogika	2	1+0	Zp	1 LS
KPE/SPXB1	Souvislá pedagogická praxe I	2	1 týden/sem.	Zp	1 LS
KPE/ZFSB2	Základy filozofie a sociologie II	3	1+1	ZK	1 LS
KPE/DOMB2	Dovednostní minimum výchovných předmětů II	2	0+3	Zp	1 LS
KPE/KIPB2	Kurz integrovaných naukových předmětů II (Příroda)	3	0+2	Zp	1 LS
KPE/OSOB	Psychologie osobnosti a jejího vývoje	3	1+1	ZK	1 LS
		(26)			
KPE/KIPB3	Kurz integrovaných naukových předmětů III (Matematika)	3	0+2	Zp	2 ZS
KPE/LPDB2	Literatura pro děti II	3	0+2	ZK	2 ZS
KPE/DRAB1	Tvořivá dramatika I	2	1+1	Zp	2 ZS
KPE/MČIB1	Metodika činností v MŠ I (hudební a pohybové)	2	0+2	Zp	2 ZS
KPE/IVSB	Interkulturní výchova a sebevýchova	2	1+0	Zp	2 ZS
KPE/FPVB1	Obsah a formy předškolního vzdělávání I	3	1+2	Zp	2 ZS

KPE/KOMB2	Komunikace s dětmi II	3	1+1	ZK	2 ZS
KPE/MPYB	Metody pedagogického výzkumu	3	1+0	11	1 28
KPH/PSPn	Pedagogická a sociální psychologie	3	n-i	ZK	2 ZS
m m m	Průběžná pedagogická praxe II	4	4+3	Žp	2 ŽŠ
KBI/EVMB	Environmentální výchova v MŠ	2	3 dny	Zp	2 ZS
		(30)			
KPE/PGDB1	Pedagogická diagnostika I	2	1+1	Zp	2 LS
KPE/DRAB2	Tvořivá dramatika II	2	1+1	Zp	2 LS
KPE/MCIB2	Metodika činností v MS II (výtvarné a tvořivé)	3	0+2	ZK	2 LS
KPE/FPVB2	Obsah a formy předškolního vzdělávání II	3	1+2	Zp	2 LS
KPE/MEPB	Mediační pedagogika	3	1+1	ZK	2 LS
KPE/SPXB2	Souvislá pedagogická praxe II	2	1 týden/sem.	Zp	2 LS
KPE/VDOB	Výchova k demokratickému občanství	2	1+1	Zp	2 LS
KPE/PATB	Psychopatologie	3	1+1	ZK	2 LS
KBI/BIDB	Biologie dítěte	3	2+0	ZK	2 LS
		(23)			
KPE/PGDB2	Pedagogická diagnostika II	3	1+1	ZK	3 ZS
KPE/MČIB3	Metodika činností v MS III (dramatické a literární)	3	0+2	ZK	3 ZS
KPE/FPVB3	Obsah a formy předškolního vzdělávání III.	3	1+1	ZK	3 ZS
KPE/PPXB3	Průběžná pedagogická praxe III	4	4+3	Zp	3 ZS
KPE/SPXB3	Souvislá pedagogická praxe III	4	2 týden/sem.	Zp	3 ZS
KPE/APSB	Aplikovaná psychologie	3	0+2	Zp	3 ZS
KPE/SZPB1	Seminář k závěrečným bakalářským pracím I	6	0+1	Zp	3 ZS
		(26)			
KPE/AVPB	Alternativní vzdělávací programy pro MŠ	2	1+1	Zp	3 LS
KPE/MČIB4	Metodika činností v MŠ IV (jazykové a rozumové)	3	0+2	ZK	3 LS
KPE/AOPB	Vybrané kapitoly z pedagogiky (Aktuální otázky)	2	2+0	Zp	3 LS
KPE/EVAB	Evaluační a hodnocení v MŠ	3	1+1	Zp	3 LS
KPE/PTPB	Prevence a terapie poruch komunikačních schopností	3	1+1	ZK	3 LS
KPE/PSHB	Psychohygiena	2	0+1	Zp	3 LS
KPE/SZPB2	Seminář k závěrečným bakalářským pracím II	6	0+2	Zp	3 LS
KPE/QZB9	Předškolní pedagogika	0	0+0	SZZ	3 LS
KPE/QZB10	Psychologie	0	0+0	SZZ	3 LS
KPE/QZB11	Speciální pedagogika	0	0+0	SZZ	3 LS
KPE/QZB12	Řízení školy a management	0	0+0	SZZ	3 LS
		(21)			

Celkem: 154 kredity

Povinně volitelné předměty:**Blok A1***min. 2 kredity **

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zakonč.	Dopor. R S
KPE/ESTB1	Estetická výchova I	2	1+1	Zp	1 ZS
KPE/MANB1	Řízení školy a management I	2	1+1	Zp	1 ZS
KPE/SPEB1	Speciální pedagogika I	2	1+1	Zp	1 ZS

student si vybere jeden povinně volitelný předmět a v jeho studiu pak pokračuje po dobu dalších 5 semestrů

Blok A 2*min. 3 kredity*

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zakonč.	Dopor. R S
KPE/ESTB2	Estetická výchova II	3	1+1	ZK	1 LS
KPE/MANB2	Řízení školy a management II	3	1+1	ZK	1 LS
KPE/SPEB2	Speciální pedagogika II	3	1+1	ZK	1 LS

BlokA3*min. 2 kredity*

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zakonč.	Dopor. R S
KPE/ESTB3	Estetická výchova III	2	0+2	Zp	2 ZS
KPE/MANB3	Řízení školy a management III	2	0+2	Zp	2 ZS
KPE/SPEB3	Speciální pedagogika III	2	0+2	Zp	2 ZS

BlokA4*min. 3 kredity*

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zakonč.	Dopor. R S
KPE/ESTB4	Estetická výchova IV	3	0+2	ZK	2 LS
KPE/MANB4	Řízení školy a management IV	3	0+2	ZK	2 LS
KPE/SPEB4	Speciální pedagogika IV	3	0+2	ZK	2 LS

BlokA5*min. 2 kredity*

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zakonč.	Dopor. R S
KPE/ESTB5	Estetická výchova V	2	0+2	Zp	3 ZS
KPE/MANB5	Řízení školy a management V	2	0+2	Zp	3 ZS
KPE/SPEB5	Speciální pedagogika V	2	0+2	Zp	3 ZS

Blok A6min. 4 kredity

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zákoně.	Dopor. R S
KPE/ESTB6	Estetická výchova VI	4	0+2	ZK	3 LS
KPE/MANB6	Řízení školy a management VI	4	0+2	ZK	3 LS
KPE/SPEB6	Speciální pedagogika VI	4	0+2	ZK	3 LS

Blok A7min. 4 kredity

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zakonč.	Dopor. R S
KPE/SPEGB	Speciální pedagogika *	4	1+1	ZK	3 ZS
KPE/SLEB	Školní legislativa a personalistika *	4	2+0	ZK	3 ZS

* Poznámka:

KPE/SPEGB určen pro specializaci Estetická výchova a Řízení školy a management

KPE/SLEB určen pro specializaci Estetická výchova a Speciální pedagogika

Blok - Cizí jazyk Imin. 3 kredity

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zakonč.	Dopor. R S
KAJ/AMSB1	Anglický jazyk I	3	0+2	Zp	1 ZS
KNJ/NJMBA	Německý jazyk I	3	0+2	Zp	1 ZS

Blok - Cizí jazyk IImin. 3 kredity

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zakonč.	Dopor. R S
KAJ/AMSB2	Anglický jazyk II	3	0+2	Zp	1 LS
KNJ/NJMBA	Německý jazyk II	3	0+2	Zp	1 LS

Vyběrové předměty:

Zkr.	Název předmětu	Počet kred.	Rozsah výuky	Zakonč.	Dopor. R S
KPE/LAD1	Loutky a divadlo I	2	0+2	Zp	ZS
KPE/LAD2	Loutky a divadlo II	2	0+2	Zp	LS
KPE/VTVB	Výtvarné techniky a jejich vedení	2	1+1	Zp	ZS/LS
KPE/AUC	Autorské čtení	2	0+2	Zp	ZS/LS
KPE/PCV	Praktické aplikace psychologie citové vazby	2	0+2	Zp	LS
KPE/VPD	Výtvarný projev dětí a jeho vývoj	2	0+2	Zp	ZS